



Pablo Rial González

TESIS DOCTORAL

**EL MARKETING APLICADO A LA FORMACIÓN EN LA
EMPRESA: PROPUESTA PARA LA PROMOCIÓN DE LA
FORMACIÓN ENTRE LOS EMPLEADOS A TRAVÉS DEL
“LIFELONG LEARNING”**

Dirección

Prof. Dra. María del Carmen Sarceda Gorgoso

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Santiago de Compostela

Noviembre 2015





Pablo Rial González

TESIS DOCTORAL

**EL MARKETING APLICADO A LA FORMACIÓN EN LA
EMPRESA: PROPUESTA PARA LA PROMOCIÓN DE LA
FORMACIÓN ENTRE LOS EMPLEADOS A TRAVÉS DEL
“LIFELONG LEARNING”**

Dirección

Prof. Dra. María del Carmen Sarceda Gorgoso

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Santiago de Compostela

Noviembre 2015



María del Carmen Sarceda Gorgoso, profesora contratada doctora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, con sede en la Facultad de Formación de Profesorado de Lugo, de la Universidad de Santiago de Compostela, estando en activo y dedicación a tiempo completo,

INFORMA Y HACE CONSTAR:

QUE la investigación realizada bajo la dirección de la firmante por el Licenciado Pablo Rial González, y que lleva por título **EL MARKETING APLICADO A LA FORMACIÓN EN LA EMPRESA: PROPUESTA PARA LA PROMOCIÓN DE LA FORMACIÓN ENTRE LOS EMPLEADOS A TRAVÉS DEL “LIFELONG LEARNING”**, cuenta con todos los requisitos exigidos por la legislación vigente para ser presentada y defendida públicamente ante la correspondiente Comisión, para la colación del **Grado de Doctor en Educación** por la Universidad de Santiago de Compostela.

Santiago de Compostela, 8 de Noviembre de 2015

Dra. María del Carmen Sarceda Gorgoso



“Una escuela centrada en el individuo tendría que ser rica en la evaluación de las capacidades y de las tendencias individuales. Intentaría asociar individuos, no sólo con áreas curriculares, sino también con formas particulares de impartir esas materias”

Howard Gardner





Agradecimientos:

A la directora de este proyecto, María del Carmen Sarceda mi más sincero agradecimiento, sin su ayuda sería imposible completar esta tarea. También me gustaría mencionar a María del Carmen Santos por su asesoramiento y valiosa colaboración. Gracias a todos aquellos que de una manera profesional o emocional han colaborado con este trabajo.



ÍNDICE

| | |
|--|----|
| ÍNDICE DE FIGURAS, TABLAS Y GRÁFICOS | 11 |
| INTRODUCCIÓN | 23 |
| ESQUEMA GENERAL DEL TRABAJO | 29 |

PARTE I: FUNDAMENTACIÓN

CAPÍTULO 1: EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA

| | |
|---|----|
| 1. Introducción..... | 35 |
| 2. La formación inicial y continua: el aprendizaje a lo largo de la vida como modalidad formativa..... | 35 |
| 2.1. El papel del aprendizaje permanente en el proceso de integración: el “Memorándum Europeo sobre el Aprendizaje Permanente”..... | 38 |
| 2.2. Las sociedades del conocimiento: el reto del cambio..... | 41 |
| 2.3. Mensajes clave del aprendizaje permanente “en acción”..... | 44 |
| 3. Europa y las formaciones profesionalizadoras..... | 52 |
| 3.1. Estrategia de Lisboa: 2010-2000..... | 52 |
| 3.2. Objetivos y propuestas del Proceso de Brujas-Copenhague..... | 54 |
| 3.3. Competencias clave para todos mediante el aprendizaje permanente..... | 60 |
| 3.4. Los objetivos para 2020..... | 63 |
| 4. A modo de conclusión..... | 65 |

CAPÍTULO 2: DISEÑO Y DESARROLLO DE LA FORMACIÓN

| | |
|---|----|
| 1. Introducción..... | 71 |
| 2. Didáctica y curriculum..... | 71 |
| 2.1. Diseño y desarrollo del curriculum: Los paradigmas curriculares..... | 74 |
| 3. La planificación: Elementos clave..... | 81 |
| 3.1. El análisis de la realidad y la detección de necesidades..... | 84 |
| 3.1.1. El análisis de la realidad..... | 84 |
| 3.1.2. Las necesidades..... | 87 |
| 3.2. Los objetivos..... | 89 |
| 3.2.1. Tipos de objetivos..... | 90 |

| | |
|---|-----|
| 3.3. Los contenidos..... | 93 |
| 3.3.1. Criterios para la selección de los contenidos..... | 94 |
| 3.3.2. Técnicas para la secuenciación de los contenidos | 95 |
| 3.4. Las actividades | 97 |
| 3.5. Los medios y recursos didácticos..... | 98 |
| 3.6. La evaluación..... | 101 |
| 4. El formador..... | 104 |
| 4.1. Funciones..... | 107 |
| 4.1.1. La función pedagógica como marco general..... | 107 |
| 4.2. Perfil..... | 112 |
| 5. A modo de conclusión..... | 116 |

CAPÍTULO 3: LAS COMPETENCIAS COMO REFERENTE PARA LA FORMACIÓN

| | |
|---|-----|
| 1. Introducción..... | 119 |
| 2. Aproximación a las competencias..... | 119 |
| 2.1. ¿Qué entendemos por competencia? | 121 |
| 2.2. Modelos de competencias | 129 |
| 3. Competencias y diseño curricular..... | 139 |
| 3.1. Aprendizaje y competencias | 142 |
| 3.2. Fases para el diseño de procesos basados en competencias | 143 |
| 4. El trabajo y el perfil profesional como referentes para la formación en competencias | 149 |
| 5. Metodología para el análisis del trabajo | 154 |

CAPÍTULO 4: EL MARKETING PARA LA FORMACIÓN

| | |
|---|-----|
| 1. Introducción..... | 169 |
| 2. Aproximación al marketing..... | 171 |
| 2.1. Etapas del marketing..... | 175 |
| 3. El marketing mix | 178 |
| 3.1. El producto / servicio | 179 |
| 3.1.1. La marca..... | 181 |
| 3.1.2. La identidad corporativa y la imagen de marca..... | 182 |
| 3.2. El precio..... | 183 |

| | |
|--|-----|
| 3.3. La distribución | 185 |
| 3.4. La promoción / comunicación | 185 |
| 3.4.1. La comunicación en la empresa..... | 187 |
| 3.4.2. Flujos de comunicación en la empresa..... | 188 |
| 3.4.3. La publicidad..... | 191 |
| 3.4.4. Las relaciones públicas..... | 192 |
| 4. El marketing para la formación..... | 193 |
| 4.1. El mercado de la formación | 195 |
| 4.2. La formación dentro de la organización: El marketing interno..... | 198 |
| 4.3. La formación en la empresa..... | 200 |
| 4.4. El plan de formación / plan de marketing..... | 206 |
| 5. A modo de conclusión..... | 209 |

PARTE II:

CAPÍTULO 5: EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

| | |
|--|-----|
| 1. Objetivos..... | 215 |
| 2. Metodología..... | 216 |
| 2.1. El método Delphi..... | 218 |
| 2.1.1. Definición y contexto histórico..... | 219 |
| 2.1.2. Las bases del método Delphi..... | 220 |
| 2.1.3. Ventajas del método Delphi..... | 223 |
| 2.1.4. Usos del método Delphi..... | 224 |
| 2.1.5. Pasos para la aplicación del método | 224 |
| 3. Aplicación DELPHI a una propuesta didáctica desde el “marketing para la formación”..... | 226 |
| 3.1. Esquema general básico de la propuesta | 226 |
| 3.2. Operativización de la propuesta..... | 228 |
| 4. Trabajo de campo: aplicación de la metodología DELPHI a la validación de la propuesta..... | 242 |
| 4.1. Introducción..... | 242 |
| 4.2. Elección de expertos “validadores” | 242 |
| 4.2.1. Conclusión de esta primera parte, preguntas abiertas del primer cuestionario..... | 255 |
| 4.3. Análisis de las puntuaciones otorgadas por los expertos a cada una de las preguntas en la primera vuelta..... | 256 |
| 4.4. Análisis de las valoraciones de los expertos: Segunda vuelta..... | 271 |

| | |
|---|-----|
| 4.4.1. Análisis diferencial comparativo en las valoraciones de los expertos: Diferencias entre la primera y la y la segunda vuelta..... | 285 |
| 4.5. Comparación de la valoración de cada pregunta para la primera y segunda vuelta | 290 |
| 4.6. Valoración global de la propuesta | 296 |
| 5. A modo de conclusión..... | 299 |

CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES Y PROPUESTA FORMATIVA VALIDADA

| | |
|---|-----|
| 1. Introducción..... | 303 |
| 2. Conclusiones de este trabajo | 304 |
| 3. Propuesta formativa validada | 307 |
| 3.1. Operativización de la propuesta validada | 309 |
| 4. Prospectiva y consideraciones finales..... | 329 |

BIBLIOGRAFÍA

| | |
|----------------------|-----|
| 1. BIBLIOGRAFÍA..... | 333 |
|----------------------|-----|

ANEXOS

| | |
|---|-----|
| Cuestionarios para la investigación..... | 351 |
| Metodología para el análisis del trabajo..... | 375 |

INDICE DE FIGURAS, TABLAS Y GRAFICOS

INTRODUCCIÓN

| | |
|--|----|
| Figura 0.1: Esquema general del informe de investigación..... | 29 |
|--|----|

CAPÍTULO 2

Figuras

| | |
|--|-----|
| Figura 2.1: Pasos para una programación. Elaboración propia a partir de Ferrández y Puente (1990, p.20) | 82 |
| Figura 2.2: Representación del concepto de necesidad. Elaboración propia a partir de Sánchez Alonso (1990, p.3) | 86 |
| Figura 2.3: Elementos de la realidad. Elaboración propia a partir de Ferrández y Puente (1990, p.22) | 86 |
| Figura 2.4: Tipos de objetivos. Elab. propia a partir de Ferrández, González y Gairín (1995, p.26)..... | 91 |
| Figura 2.5: Modelo de planificación de acción educativas. Elaboración propia a partir de Ferrández (1997 ,1996) y Tejada (2005) | 112 |
| Figura 2.6: Modelo conductista. Elaboración propia a partir de Amat (1997 ,1994) y Riesgo Ménguez (1983)..... | 113 |
| Figura 2.7: Modelo participativo-humanista. Elaboración propia a partir de IFES (1992) y Del Pozo (1993) | 114 |
| Figura 2.8: Modelo de ingeniería-toma de decisiones. Elaboración propia a partir de Le Boterf (1991)..... | 115 |

Tablas

| | |
|--|-----|
| Tabla 2.1: Definiciones de necesidad. Elaboración propia a partir de Gairín (1996)..... | 88 |
| Tabla 2.2: Componentes de la evaluación. Elaboración propia..... | 103 |

CAPÍTULO 3

Figuras

| | |
|--|-----|
| Figura 3.1: Modelo dinámico de la competencia. Elaboración propia a partir de Le Boterf (1995, p.46)..... | 132 |
| Figura 3.2: Modelo explicativo de la competencia profesional. Elaboración propia a partir de Navio (2005) | 133 |
| Figura 3.3: Características básicas de una formación basada en competencias (Tejada, 2006, p.126) | 136 |
| Figura 3.4: El perfil profesional. Rial (2008 ,1995) | 138 |

| | |
|---|-----|
| Figura 3.5: Dimensiones básicas de toda competencia. Elaborado a partir de Tobón; Rial, Carretero y García Fraile (2006) | 140 |
| Figura 3.6: Rombo de la formación. Elaboración propia a partir de Rial (2008)..... | 145 |
| Figura 3.7: Itinerario de formación. Elaboración propia a partir de Bapst y Closier (1990)..... | 147 |
| Figura 3.8: Perfil Profesional e Itinerario Formativo. Elaboración propia a partir de Rial (1997) | 149 |
| Figura 3.9: Unidad de Competencia. Elaboración propia..... | 151 |
| Figura 3.10: El Módulo Profesional. Elaboración propia | 152 |
| Figura 3.11: De los requerimientos productivos a la integración del operario en el puesto de trabajo. Elaboración propia | 152 |
| Figura 3.12: Del “trabajo” a un escenario formativo por competencias. Elaboración propia | 153 |

Tablas

| | |
|--|-----|
| Tabla 3.1: Definiciones de competencia. Elaboración propia..... | 126 |
|--|-----|

CAPÍTULO 4

Figuras

| | |
|---|-----|
| Figura 4.1: Un sistema de marketing simple. Elaboración propia a partir de Kotler (2000) | 174 |
| Figura 4.2: Las cuatro “P” del Marketing Mix. Elaboración propia a partir de Kotler (2000) | 179 |

Tablas

| | |
|--|---------|
| Tabla 4.1: Instrumentos para la comunicación interna. Elaboración propia a partir de Gan (2007) | 190-191 |
| Tabla 4.2: Características del marketing tradicional y el marketing interno. Elaboración propia | 200 |
| Tabla 4.3: Acciones del marketing para la formación en la empresa. Elaboración propia | 204 |

CAPÍTULO 5

Figuras

| | |
|---|-----|
| Figura 5.1: Definición de necesidades formativas. Elaboración propia a partir de Sarceda (2001)..... | 230 |
| Figura 5.2: Cuadro de ruta de planificación. Elaboración propia..... | 237 |
| Figura 5.3: Cuadro de ruta de planificación. Elaboración propia..... | 238 |

Tablas

| | |
|--|-----|
| Tabla 5.1: Balance de competencias | 231 |
| Tabla 5.2: Criterios para la selección de expertos..... | 243 |

| | |
|--|---------|
| Tabla 5.3: Resultado del procesamiento para la determinación del coeficiente de competencia de los expertos. | 244 |
| Tabla 5.4: Categorización de las consideraciones realizadas por los validadores P1..... | 245 |
| Tabla 5.5: Categorización de las consideraciones realizadas por los validadores P2..... | 24 |
| Tabla 5.6: Categorización de las consideraciones realizadas por los validadores P3..... | 247-248 |
| Tabla 5.7: Categorización de las consideraciones realizadas por los validadores P4..... | 249 |
| Tabla 5.8: Categorización de las consideraciones realizadas por los validadores P5..... | 250 |
| Tabla 5.9: Categorización de las consideraciones realizadas por los validadores P6..... | 251 |
| Tabla 5.10: Categorización de las consideraciones realizadas por los validadores P7..... | 252 |
| Tabla 5.11: Categorización de las consideraciones realizadas por los validadores P8..... | 253 |
| Tabla 5.12: Categorización de las consideraciones realizadas por los validadores P9..... | 254 |
| Tabla 5.13: Estadísticos descriptivos para las preguntas sometidas a la valoración de los expertos la primera vez. | 257 |
| Tabla 5.14 : Distribución de las puntuaciones para la creación de expectativas en el formando a través del marketing..... | 260 |
| Tabla 5.15: Distribución de las puntuaciones para la creación de un grupo de discusión | 261 |
| Tabla 5.16: Distribución para el balance de competencias tutorizado..... | 262 |
| Tabla 5.17: Distribución de las puntuaciones para el agrupamiento del perfil profesional en unidades de competencia..... | 263 |
| Tabla 5.18: Distribución de las puntuaciones para la definición de competencias del profesional | 264 |
| Tabla 5.19: Distribución de las puntuaciones para la Definición de la unidad de competencia, módulo formativo y evaluación..... | 265 |
| Tabla 5.20: Distribución de las puntuaciones para el diseño curricular por competencias para metodología..... | 266 |
| Tabla 5.21: Distribución de las puntuaciones para el diseño curricular por competencias para la evaluación | 267 |
| Tabla 5.22: Distribución de las puntuaciones para el Marketing mix y diseño del producto | 268 |
| Tabla 5.23: Distribución de las puntuaciones para la ampliación de las acciones del Marketing mix..... | 269 |
| Tabla 5.24: Estadísticos de contraste para la valoración de la importancia de las distintas preguntas..... | 271 |
| Tabla 5.25: Distribución para crear una situación de expectativa en el formando a través del marketing | 272 |
| Tabla 5.26: Distribución de las puntuaciones para la creación de un grupo de discusión | 274 |
| Tabla 5.27: Distribución de las puntuaciones para el balance de competencias tutorizado..... | 275 |

| | |
|--|-----|
| Tabla 5.28 Distribución de las puntuaciones para el agrupamiento del perfil profesional en unidades de competencia..... | 277 |
| Tabla 5.29: Distribución de las puntuaciones para la definición de competencias profesionales | 278 |
| Tabla 5.30: Distribución de las puntuaciones para la definición de la UD, módulo profesional y evaluación..... | 279 |
| Tabla 5.31: Distribución de las puntuaciones para el diseño curricular por competencias para definir metodología | 280 |
| Tabla 5.32: Distribución de las puntuaciones para el diseño curricular por competencias para la evaluación. | 281 |
| Tabla 5.33: Distribución de las puntuaciones para el marketing mix y diseño del producto..... | 282 |
| Tabla 5.34: Distribución de las puntuaciones para la ampliación de las acciones del Marketing mix..... | 284 |
| Tabla 5.35: Distribución global de las frecuencias para la valoración de las preguntas en la primera vuelta..... | 285 |
| Tabla 5.36: Distribución global de las frecuencias para la valoración de las preguntas en la segunda vuelta | 285 |
| Tabla 5.37: Estadísticos descriptivos para ambas vueltas..... | 287 |
| Tabla 5.38: Pruebas de normalidad(b) para la distribución..... | 288 |
| Tabla 5.39: Prueba T de Student para una muestra..... | 289 |
| Tabla 5.40: Enunciados de los aspectos sometidos a valoración de los expertos..... | 297 |
| Tabla 5.41: Distribución de las frecuencias para el conjunto de variables | 297 |
| Tabla 5.42: Estadísticos descriptivos para cada variable..... | 298 |
| Gráficos | |
| Gráfico 5.1: Distribución de las preguntas en la primera vuelta..... | 259 |
| Gráfico 5.2: Distribución de las puntuaciones para “Crear una situación de expectativa en el formando a través del marketing” | 260 |
| Gráfico 5.3: Distribución de las puntuaciones para la creación de un grupo de discusión..... | 261 |
| Gráfico 5.4: Distribución para el balance de competencias tutorizado | 262 |
| Gráfico 5.5: Distribución de las puntuaciones para el agrupamiento del perfil profesional en unidades de competencia..... | 263 |
| Gráfico 5.6: Distribución de las puntuaciones para la definición de competencias del profesional..... | 264 |
| Gráfico 5.7: Distribución de las puntuaciones para la Definición de la unidad de competencia, módulo formativo y evaluación..... | 265 |
| Gráfico 5.8: Distribución de las puntuaciones para el diseño curricular por competencias para metodología..... | 266 |

| | |
|---|-----|
| Gráfico 5.9: Distribución de las puntuaciones para el diseño curricular por competencias para la evaluación | 267 |
| Gráfico 5.10: Distribución de las puntuaciones para el Marketing mix y diseño del producto | 268 |
| Gráfico 5.11: Distribución de las puntuaciones para la ampliación de las acciones del Marketing mix..... | 269 |
| Gráfico 5.12: Diagrama de caja para las puntuaciones de cada pregunta en la segunda vuelta | 272 |
| Gráfico 5.13: Distribución para crear una situación de expectativa en el formando a través del marketing | 273 |
| Gráfico 5.14: Distribución para la creación de un grupo de discusión..... | 274 |
| Gráfico 5.15: Distribución de las puntuaciones para el agrupamiento del perfil profesional en unidades de competencia..... | 277 |
| Gráfico 5.16: Distribución de las puntuaciones para la definición de competencias profesionales | 278 |
| Gráfico 5.17: Distribución de las puntuaciones para la definición de la UD, módulo profesional y evaluación..... | 279 |
| Gráfico 5.18: Distribución de las puntuaciones para el diseño curricular por competencias para definir metodología..... | 280 |
| Gráfico 5.19: Distribución de las puntuaciones para el diseño curricular por competencias para la evaluación | 282 |
| Gráfico 5.20: Distribución de las puntuaciones para el marketing mix y diseño del producto | 283 |
| Gráfico 5.21: Distribución de las puntuaciones para la ampliación de las acciones del Marketing mix..... | 284 |
| Gráfico 5.22: Comparación de la distribución global de las puntuaciones de la primera y segunda vuelta | 286 |
| Gráfico 5.23: Distribución para crear una situación de expectativa en el formando a través del marketing..... | 290 |
| Gráfico 5.24: Crear una situación de expectativa en el formando a través del marketing..... | 291 |
| Gráfico 5.25: Distribución para el balance de competencias tutorizado..... | 291 |
| Gráfico 5.26: Distribución para el agrupamiento del perfil profesional en unidades de competencia | 292 |
| Gráfico 5.27: Distribución para la definición de competencias del profesional..... | 293 |
| Gráfico 5.28: Distribución para la definición de la unidad de competencia, módulo formativo y evaluación | 293 |
| Gráfico 5.29: Distribución para el diseño curricular por competencias para definir metodología..... | 294 |
| Gráfico 5.30: Distribución para el diseño curricular por competencias para la evaluación | 294 |
| Gráfico 5.31: Distribución para el marketing mix y diseño del producto | 295 |

| | |
|--|-----|
| Gráfico 5.32: Distribución para la ampliación de las acciones del Marketing mix | 296 |
| Gráfico 5.33: Distribución global para el conjunto de variables..... | 297 |
| Gráfico 5.34: Distribución para cada variable | 298 |

CAPÍTULO 6:

Figuras

| | |
|---|-----|
| Figura 6.1: Esquema general de la propuesta definitiva. Elaboración propia | 308 |
| Figura 6.2: Definición de necesidades formativas. Elaboración propia a partir de Sarceda (2001)..... | 311 |
| Figura 6.3: Cuadro de ruta de planificación. Elaboración propia..... | 324 |
| Figura 6.4: Cuadro de ruta de planificación. Elaboración propia..... | 325 |

Tablas

| | |
|--|-----|
| Tabla 6.1: Balance de competencias. Elaboración propia..... | 317 |
|--|-----|

ANEXOS

Tablas

| | |
|---|---------|
| Tabla A.1: Instrumento RACINE-CIBB. Elaboración propia | 379 |
| Tabla A.2: Instrumento RACINE-CIBB. Elaboración propia | 380 |
| Tabla A.3: Instrumento RACINE-CIBB. Elaboración propia | 394 |
| Tabla A.4: Instrumento RACINE-CIBB. Elaboración propia | 396-397 |
| Tabla A.5: Instrumento RACINE-CIBB. Elaboración propia | 401 |
| Tabla A.6: Instrumento RACINE-CIBB. Elaboración propia | 40 |

INTRODUCCIÓN





1. INTRODUCCIÓN

En este documento se presenta el informe de una investigación sobre la situación de la formación en el marco del *Lifelong Learning*, y su implementación en las empresas como sistema de formación, desde la consideración del Marketing como elemento motivador y facilitador de cara al logro de la eficacia y eficiencia de las acciones formativas. Se trata de introducir innovaciones que apoyen las acciones contextuales en la formación, dando un paso más allá de los estudios basados fundamentalmente en el estudio de necesidades, e incorporando de una manera explícita y operativa elementos que faciliten la renovación y la calidad de la formación, desde el punto de vista de promover la empleabilidad de las personas y la socialización laboral.

El crecimiento de las economías depende cada vez más del conocimiento, formación y aptitud de los trabajadores y empresarios. Son muchos y continuos los cambios tecnológicos, económicos y sociales que han propiciado la aparición de un nuevo paradigma del mundo económico, en el que nos enfrentamos a una mayor competencia y, en consecuencia, a una globalización social y económica que se refleja en nuevas formas de gestión empresarial. En este sentido, los recursos humanos, y particularmente su capacitación, son un elemento crítico para la competitividad y el éxito de las empresas.

La larga evolución de los cambios producidos por la Revolución Industrial cambia la economía, en un principio basada en el trabajo manual, para reemplazarla por un modelo productivo mucho más eficaz en el que los costes disminuyeron y el número de unidades producidas aumentó. Las sociedades y, en consecuencia, las empresas, se introdujeron en el nuevo modelo de sociedad de consumo, en que la adaptación es una cuestión clave para la supervivencia y en la cual nunca sería posible el avance y el progreso sin la formación.

El mundo empresarial, en especial, se encuentra sometido a cambios constantes donde se exige mantener un ritmo rápido de creación de nuevos productos y servicios, mejora de la calidad, nuevos procesos de producción, una mejora de la atención al cliente... los empleados están dispuestos a responder pero se necesita proveer de una formación adecuada para encarar sus nuevas responsabilidades y retos.

Las empresas y organizaciones deben desarrollar un buen plan de formación para garantizar que el personal continúe adaptándose a los cambios constantes en los modelos y procedimientos y también, por otro lado, mantenga un alto grado de motivación. Un programa formativo puede tener diferentes razones, desde un cambio de procedimientos, la introducción de un nuevo concepto en un grupo de trabajo, mejorar el clima de la organización, y motivar y retener al personal, nuevas áreas de trabajo en un departamento o una nueva tecnología que se debe aplicar en la organización, etc. Sea cual fuere la razón para implementar un programa de formación, éste requiere tener un objetivo claro y consistente y debe contribuir a mantener al personal motivado y satisfecho sobre el aprendizaje y el desarrollo de nuevas competencias lo que repercutirá en los resultados económicos de la organización.

Otro de los aspectos clave en la formación en la empresa es la importancia de continuar y hacer un seguimiento después de que el programa se haya desarrollado. Un buen programa tendrá que mantener informado al personal de los nuevos procedimientos y nueva tecnología que se vaya a utilizar.

La importancia de la formación continua en la empresa radica no sólo para la propia organización sino también en el desarrollo de la carrera profesional del empresario o el trabajador. Generalmente, las empresas se preocupan de capacitar a sus empleados cuando éstos entran a trabajar, con el objeto de que aprendan las tareas que deben llevar a cabo. Sin embargo, muchas entidades se han ocupado de utilizar este sistema no sólo al comienzo, sino que también durante todo el período de permanencia del trabajador en la institución.

Las pequeñas compañías o los emprendedores tienen como punto débil la formación ya que descuidan esta área por falta de tiempo o recursos. No es extraño ver a empresarios que sólo forman a sus empleados cuando no hay otro remedio porque es imprescindible que aprendan a manejar un determinado programa o, por ejemplo, porque necesitan implementar un nuevo procedimiento específico. Es decir, todavía muchas empresas siguen viendo la formación de sus empleados como un coste prescindible en lugar de como una inversión a medio / largo plazo. Tan sólo las compañías más cercanas a sectores tecnológicos son realmente conscientes de la necesidad de renovar constantemente los conocimientos de sus trabajadores para mejorar así la competencia de su personal.

La formación continua no puede quedar al margen de la calidad del servicio prestado. Considerada demasiado a menudo como un gasto social, hoy en día tiende a ser tratada más bien como una inversión. Y es que no se trata de formar por formar. Para que esta inversión

sea rentable, hay que contar con un plan bien definido y alineado con los objetivos de la empresa, todo ello analizado y estudiado por un diagnóstico de necesidades formativas de los empleados. Se debería invertir parte de los recursos de la formación a una investigación previa exhaustiva que hará cumplir los objetivos marcados, al mismo tiempo que promoverá beneficios que incluyen la mejora de las capacidades de los empleados, ayuda para adaptarse a los cambios del mercado, mejora de la competitividad, calidad, productividad y rentabilidad en el desarrollo de procesos o la mejora de la imagen de marca como empresa y la transmisión de una cultura empresarial a la sociedad positiva.

Los aspectos de la inversión de tiempo que requiere la formación son diferentes. En un mundo tan acelerado como el actual no todas las personas están dispuestas a dedicar una serie de horas de su tiempo libre a formarse y no todas las empresas consienten que sus empleados dejen de producir en horas de trabajo para aprender. La clave, pasa en muchos casos por diseñar cursos de duración corta, de un mes por ejemplo, y que no requieran la atención de trabajador por más de unas pocas horas semanales. Se trataría de microcursos más especializados en áreas muy concretas. También existe la posibilidad de introducir la ayuda de las nuevas tecnologías con los cursos online, el trabajador podría administrar los tiempos de aprendizaje y decidir cuándo dedicar su tiempo a la formación.

La creación de cursos de formación para los empleados es, sin duda, un punto muy positivo tanto para la empresa como para el empleado. Para este último significa un desarrollo en el aprendizaje de nuevas formas de trabajo y un mayor rendimiento en sus tareas laborales, mientras que para la entidad, significa un aumento, muchas veces sustancial, en la productividad. El objeto principal de estos cursos de capacitación es mejorar la eficiencia de los trabajadores para que estos aporten en el incremento de la productividad, lo que ha dado grandes resultados en el desempeño de los individuos que componen la fuerza laboral.

Cada vez más, las grandes organizaciones han optado por incluir este sistema en su programa, puesto que estamos inmersos en un mercado laboral cada vez más competitivo, en el cual las empresas hacen todo lo posible para que sus trabajadores alcancen mayor productividad y puedan tener así un grado de competencia. Es de gran importancia que los empleados tengan la oportunidad de aprender durante toda su vida laboral, ya que el estudio no acaba cuando sale de la Universidad o de otros tipos de formación, los individuos deben estar en constante aprendizaje. Un programa de formación ayuda a una mayor competitividad de las empresas, que por lo demás, viven gracias al desempeño de sus empleados.

Como hemos dicho en párrafos anteriores la manera más segura de conocer las necesidades formativas que tiene el personal de nuestra empresa es conducir un estudio de necesidades en dos niveles, en de la organización y a nivel individual. El proceso de estudio de necesidades implicará el conocer dónde se encuentra la empresa, en términos de las competencias de los empleados, y donde necesitamos estar en el futuro. El estudio individual implica ver el nivel de competencias y habilidades que tienen los empleados e identificar las lagunas entre estas habilidades y competencias que son capaces de realizar y las que la empresa necesita en el futuro.

Una vez que se han llevado a cabo una evaluación exhaustiva de la formación de la organización necesita, se pueden identificar las lagunas que son en realidad cuestiones de formación. Se puede comenzar a aplicar un plan de desarrollo de los empleados destinados a asegurarse de que su fuerza de trabajo está en condiciones de llevar a su organización hacia adelante hacia el logro de sus objetivos estratégicos a largo plazo de planificación realizada por la empresa.

Dependiendo de los objetivos de la organización, y el mercado que el que opera, la fuerza de trabajo puede necesitar la tecnología y la formación en diferentes y muy variadas habilidades y competencias. Por ejemplo, el liderazgo y la formación en gestión puede ser un componente importante de la planificación, también la formación en el proceso de toma de decisiones, la resolución de conflictos pueden ayudar a mejorar la relaciones en la empresa en términos de trabajo en equipo y dotar de competencias dirigidas a la mejora de la calidad en los procesos de producción. Otro de los ejemplos es el de proporcionar a los empleados formación sobre el uso de aplicaciones de software que permita a las empresas para automatizar sus procesos.

Los beneficios de la formación en la empresa hoy son indudablemente muy positivos. Sin embargo nos enfrentamos a diferentes retos con respecto a ella, y es que a pesar de la grandes inversiones que las empresas realizan en acciones formativas se presentan también problemas en cuanto a cómo se va a desarrollar la acción formativa, cómo la van asumir los empleados, la conciliación laboral y familiar, las horas extra que implica, en definitiva, que dependiendo de cómo se implemente la formación, los resultados serán o no beneficiosos para la empresa. El marketing juega aquí un papel fundamental a la hora de que el trabajador comprenda que su actividad, es una parte primordial en el conjunto de la institución, en los procesos para crear, comunicar, entregar e intercambiar ofertas que tienen valor para los clientes, usuarios, socios y la sociedad en su conjunto, las acciones formativas son un recurso

que puede motivar a toda la organización a la vez que cumplir los objetivos para los que fue planificada.

Sobre la base de estas premisas, y desde nuestra experiencia como formadores de una compañía de grandes dimensiones que tiene empleados a 7000 profesionales, se configura el estudio que se presenta, cuyo informe se organiza en 6 capítulos que van paralelos al proceso de investigación realizado.

En el primer capítulo ofrecemos nuestra concepción de aprendizaje a lo largo de la vida, con especial hincapié en su papel en el proceso de integración, en la sociedad del conocimiento y en los mensajes clave del aprendizaje permanente. Estos aspectos nos sitúan en el marco europeo y en las formaciones profesionalizadoras, con respecto al que se analiza la Estrategia de Lisboa, el Proceso de Brujas-Copenhague, las competencias clave, y los objetivos para 2020. Se finaliza con una recapitulación, a modo de síntesis, de los aspectos más destacables.

El segundo capítulo aborda cuestiones esenciales con respecto al diseño y desarrollo de la formación. Partiendo del análisis de la relación entre la didáctica y el curriculum, así como de la reflexión en relación con los paradigmas curriculares, profundiza en los elementos clave que posibilitan una planificación didáctica coherente y que hacen referencia al análisis de la realidad y la detección de necesidades, a los objetivos, contenidos, actividades, medios y recursos, y evaluación. En este proceso no nos podemos olvidar de uno de los elementos fundamentales: el formador, con respecto al que nos detenemos repensando sus funciones y perfil.

Una vez que se han establecido las exigencias que conlleva la planificación de la formación, la atención se centra en el eje sobre el que ha de girar ésta: el enfoque por competencias. En el capítulo tercero nos aproximamos a la conceptualización del término así como a los diferentes modelos sobre ellas, vinculándolas con el diseño curricular y con los desafíos que conlleva partir de las competencias en relación con el aprendizaje de los formandos. Esto hace necesario definir el trabajo y el perfil profesional como referentes para la formación, así como profundizar en las metodologías que permiten su análisis.

En el cuarto capítulo, y en aras a clarificar y aportar base científica a la propuesta, realizamos un recorrido por los conceptos del marketing, la evolución histórica y sus ámbitos. Posteriormente abordamos todas las partes que componen el marketing, la parte estratégica y el marketing operativo a través del marketing mix, y por último, hacemos una aproximación

a este nuevo campo: cómo aplicar las estrategias clásicas del marketing en acciones formativas del *Lifelong Learning*, especialmente dirigidas a las empresas de formación, departamentos de formación de éstas, consultorías de formación continua y, en general, a todo centro de formación que hoy apueste por acciones innovadoras en nuevos formatos formativos.

Estos cuatro capítulos constituyen el fundamento y el substrato teórico que nos permite afrontar de manera justificada la segunda parte del informe que se concreta en dos capítulos.

El capítulo cinco detalla el proceso de investigación empírica seguido, y en él explicitamos los objetivos pretendidos, el método seleccionado, argumentado la idoneidad de la metodología Delphi en función de nuestras finalidades y de las ventajas que ofrece. Una vez establecido establecidos estos aspectos, ofrecemos los frutos de la aplicación del método y analizamos y reflexionamos sobre los resultados obtenidos.

El último capítulo presenta las conclusiones de todo el proceso, y que nos sitúa en condiciones para realizar una propuesta de formación desde el marketing para la formación.

Esperamos que tanto el proceso seguido como los resultados obtenidos, contribuyan a incrementar el conocimiento sobre el aprendizaje a lo largo de la vida y proporcionen pautas transferibles a otros contextos que posibiliten avanzar cualitativamente en este ámbito y pongan en valor un *Lifelong Learning* que utilice el marketing como herramienta motivadora e incentivadora para conseguir el máximo éxito tanto en formaciones iniciales dirigidas al cambio de cualificación, como en acciones propias de la formación continua donde la competencia tiene que estar siempre actualizada en todos los recursos humanos disponibles.

EL MARKETING APLICADO A LA FORMACIÓN EN LA EMPRESA: PROPUESTA PARA LA PROMOCIÓN DE LA FORMACIÓN ENTRE LOS EMPLEADOS A TRAVÉS DEL “LIFELONG LEARNING”

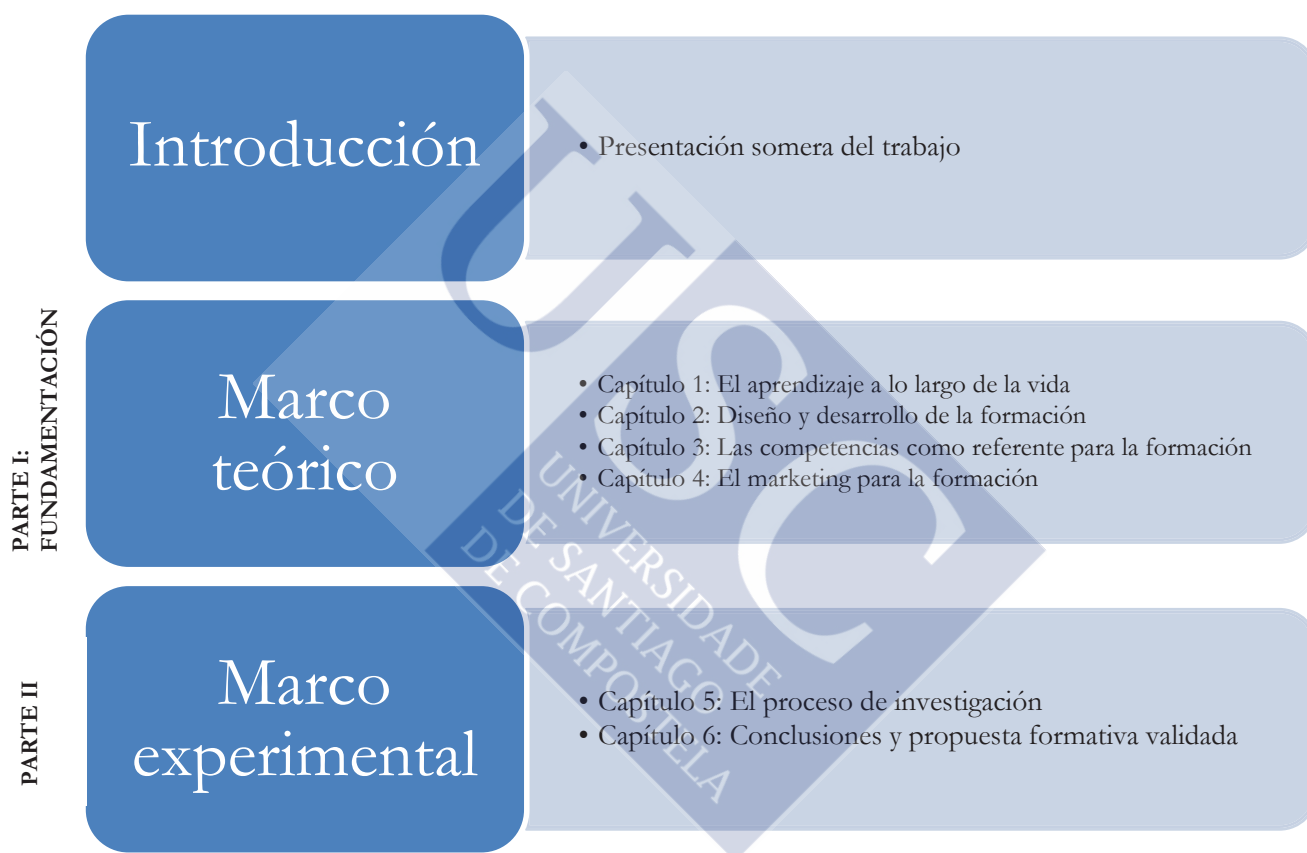


Figura 0.1: Esquema general del informe de investigación



PARTE I

FUNDAMENTACIÓN





CAPÍTULO 1

EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA

1. Introducción

2. La formación inicial y continua: el aprendizaje a lo largo de la vida como modalidad formativa

2.1. El papel del aprendizaje permanente en el proceso de integración: el “Memorándum Europeo sobre el Aprendizaje Permanente”

2.2. Las sociedades del conocimiento: el reto del cambio

2.3. Mensajes clave del aprendizaje permanente “en acción”

3. Europa y las formaciones profesionalizadoras

3.1. Estrategia de Lisboa: 2000-2010

3.2. Objetivos y propuestas del Proceso de Brujas-Copenhague

3.3. Competencias clave para todos mediante el aprendizaje permanente

3.4. Los objetivos para 2020

4. A modo de síntesis



1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje a lo largo de la vida (*Lifelong Learning*) pretende como objetivo último promover procesos de formación que permitan a la persona evolucionar en sus conocimientos, competencias y actitudes. Si nos situamos en la dimensión vinculada a los entornos de trabajo, esta evolución se considera un elemento clave para conjugar las necesidades de las empresas con las de los trabajadores y, en esta línea, avanzar hacia una verdadera *civilización laboral*.

Esta idea preside las iniciativas llevadas a cabo en el contexto europeo en las dos últimas décadas, en materia de formación y empleo. En ellas, el desarrollo de competencias ligadas a los contextos laborales, se considera el eje sobre el que ha de girar la formación y que será, en última instancia, lo que permita avanzar hacia la sociedad del conocimiento.

En las páginas que siguen definiremos nuestros posicionamientos teóricos acerca del aprendizaje a lo largo de la vida y revisaremos las estrategias más significativas y los retos que se plantean desde la dimensión europea.

2. LA FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA: EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA COMO MODALIDAD FORMATIVA

El concepto de formación continua a lo largo de la vida (*lifelong learning*) surge a partir de una reunión celebrada en Roma de la European Initiative on Lifelong Learning en 1994. En ahí donde se consensua una primera definición en la que el aprendizaje a lo largo de la vida se entiende como el desarrollo del potencial humano de las personas a través de un proceso de apoyo constante que estimule y capacite a los sujetos para adquirir los conocimientos, valores, habilidades y comprensión de las cosas que van a necesitar y para

saber aplicarlos con confianza, creatividad y gozo en cuantos roles, circunstancias y ambientes se vean inmersos durante toda su vida.

La Comisión europea (2001) define el aprendizaje permanente como “toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo” (p.10).

El **Lifelong Learning** utiliza todo tipo de formatos de formación (formales, no formales e informales), especialmente los segundos que, transformados en aprendizajes no formales, permiten una adaptación a las necesidades formativas de cada empresa.

El aprendizaje formal ocurre dentro de un contexto organizado y estructurado: puede darse tanto en las instituciones tradicionales de formación como en otras como pueden ser en la actualidad las empresas. Es una actividad que suele asociarse a centros educativos, como una escuela, o a las empresas que ofrecen formación regular en un sistema dual. Otro posible agente de la formación son las entidades encargadas del proceso de evaluación. El aprendizaje se deriva de un programa organizado y estructurado de instrucción. El aprendizaje formal es intencional, desde la perspectiva del que aprende y tiene lugar cuando éste “decide seguir un programa de instrucción dentro de un centro educativo, una entidad de formación de adultos o en la empresa. El aprendizaje de tipo formal se reconoce generalmente por medio de un título, una cualificación o un certificado” Cedefop, (2008, p. 85; 2014, p.99).

El aprendizaje no formal se realiza paralelamente a los principales sistemas de educación y formación, y no suele proporcionar certificados formales. Este tipo de aprendizaje puede adquirirse en el lugar de trabajo, a través de las actividades de organizaciones y grupos de la sociedad civil o por medio de organizaciones o servicios establecidos para completar los sistemas formales. Sería un “aprendizaje derivado de actividades planificadas pero no designadas explícitamente como programa de formación (en cuanto a objetivos didácticos, duración o soportes formativos). El aprendizaje no formal presupone intencionalidad por parte del alumno” Cedefop, (2008, p. 134; 2014, p.84)

Al igual que el aprendizaje formal, los aprendizajes no formales tienen lugar cuando una persona sigue un programa formativo estructurado dentro de una institución educativa o en la empresa. Este tipo de aprendizaje suele encontrarse integrado en actividades planificadas no diseñadas explícitamente como formación, pero que contienen un importante

componente formativo. Los aprendizajes no formales pueden hallarse estructurados, y son intencionales desde el punto de vista del que aprende.

Muchos países diferencian explícitamente entre aprendizajes no formales e informales. El consenso general de la distinción señala que los aprendizajes no formales son intencionales y se realizan a menudo en entornos educativos o de trabajo, si bien no dan lugar a cualificaciones regulares. En estos contextos, el aprendizaje formal tiene lugar dentro del sistema educativo regular, y el aprendizaje no formal se corresponde con la que organiza paralelamente en el sector privado. De esta manera, el aprendizaje no formal puede estar muy asociado a un sistema educativo formal y otros ámbitos educativos organizados.

El aprendizaje informal es un complemento natural de la vida cotidiana. A diferencia del aprendizaje formal y no formal, el aprendizaje informal no es necesariamente intencionado y, por ello, puede no ser reconocido por los propios interesados como positivo para sus conocimientos y aptitudes. El aprendizaje informal es el que se realiza externamente a cualquier oferta educativa formativa organizada. Con frecuencia, suele denominárselo también “experiencia” o “aprendizaje no intencional” y ocurre durante toda la vida sin que la persona que aprende sea necesariamente consciente del conocimiento o las destrezas que va obteniendo. Así pues, este tipo de aprendizaje se considera un “efecto secundario” de la vida. El aprendizaje informal suele también denominarse experiencial y “se deriva de actividades cotidianas, ya sean éstas laborales, familiares o de ocio. No se encuentra organizada ni estructurada en cuanto a objetivos, tiempo dedicado o soportes de aprendizaje. El aprendizaje informal es en la mayoría de los casos no intencional, desde la perspectiva del que aprende. Por lo general no da lugar a certificación alguna”. Cedefop (2008, p. 93; 2014, p.111)

El concepto de *Lifelong Learning*, fue evolucionando de manera que es hoy reconocido por todas las instituciones relacionadas con la educación y el trabajo (Unesco, Organización Internacional del Trabajo, Comisión Europea, organismos estatales...) y es objeto de estudio, preocupación y puesta en práctica desde todo el tejido social, administraciones del Estado, Empresas y Sindicatos. El aprendizaje permanente se entiende, en estos contextos, en la línea adoptada en el *Memorandum Europeo del Aprendizaje Permanente*. Sería “toda actividad de aprendizaje útil realizada de manera continua con objeto de mejorar las cualificaciones, los conocimientos y las aptitudes” Comisión, (2000, p.3), y que se convierte en el punto de partida para el debate y actuaciones posteriores.

2.1. El papel del aprendizaje permanente en el proceso de integración: El "Memorándum Europeo sobre el Aprendizaje Permanente"

Lo más significativo sobre el aprendizaje permanente como elemento clave para mantener la empleabilidad de las personas, lo encontramos en el *Memorándum Europeo del aprendizaje permanente*. Este documento es un compendio de los mandatos de los Consejos Europeos para llevar a la realidad el concepto de aprendizaje a lo largo de toda la vida, y concretamente es una de las conclusiones específicas del Consejo Europeo celebrado en Lisboa, en Marzo del año 2000, en donde se generó un documento sometido a debate europeo sobre una estrategia global para que el aprendizaje permanente se haga realidad.

El aprendizaje permanente, ya no es sólo un aspecto de la educación y la formación; tiene que convertirse en el principio director para la oferta de servicios y la participación a través del conjunto indivisible de contextos didácticos, siendo los Estados miembros, responsables de sus propios sistemas de educación y formación, los deben guiar este debate que debería realizarse lo más cerca posible de los propios ciudadanos y de las empresas.

De acuerdo con ello, la Comisión elaboró un Informe en el otoño del 2001 basado en los resultados de dicho debate. Estos resultados fueron puestos en práctica de manera más o menos relativa hasta el 2010 y prolongados en estos momentos hasta el 2020. Aunque no explícitamente, tal como se constata en esta investigación, muchas empresas incorporan parte de estas directrices para el mantenimiento de las cualificaciones de sus recursos humanos y para el mantenimiento de la productividad en las empresas.

El memorándum consta de cinco capítulos. Tras una breve introducción, el documento se inicia con la necesidad de promoción de la ciudadanía activa y la necesidad de fomentarla capacidad de inserción profesional. Continúa después insistiendo en la conveniencia de adaptar la educación y la formación a los cambios económicos y sociales recientes que se han producido en la sociedad europea. Finalmente, concluye proponiendo seis mensajes clave que ofrecen un marco estructurado para el debate abierto sobre la realización del aprendizaje permanente. Estos mensajes se basan en la experiencia adquirida a escala europea mediante los programas comunitarios y el año europeo de la educación y la formación permanente. Cada uno de ellos incluye una serie de preguntas cuyas respuestas deben ayudar a definir claramente los ámbitos prioritarios de actuación. Los mensajes clave sugieren que una

estrategia integrada y coherente de aprendizaje permanente debe aspirar a los siguientes objetivos (Comisión, 2000, p.4-5):

- Garantizar el acceso universal y continuo al aprendizaje, con objeto de obtener y renovar las cualificaciones requeridas para participar de forma sostenida en la sociedad del conocimiento;
- Aumentar visiblemente la inversión en recursos humanos para dar prioridad al capital más importante de Europa: sus ciudadanos;
- Desarrollar métodos y contextos eficaces de enseñanza y aprendizaje para el aprendizaje continuo a lo largo y ancho de la vida;
- Mejorar significativamente las maneras en que se entienden y valoran la participación en el aprendizaje y sus resultados, sobre todo en lo que atañe al aprendizaje no formal e informal;
- Lograr que todos los ciudadanos de Europa, a lo largo de toda su vida, puedan acceder fácilmente a una información y un asesoramiento de calidad acerca de las oportunidades de aprendizaje;
- Ofrecer oportunidades de aprendizaje permanente tan próximas a los interesados como sea posible, en sus propias comunidades, y cuando proceda, con el apoyo de las tecnologías de la comunicación.

Su misión es fundamentalmente, tal como ya lo reseñamos, proporcionar herramientas a los individuos para mantener la empleabilidad, y a las empresas para contar con el recurso humano necesario justo a tiempo.

El quinto y último capítulo del Memorándum indica que la clave del éxito para movilizar recursos en el ámbito del aprendizaje permanente a todos los niveles será apostar por un sentido de responsabilidad compartida entre todos los protagonistas: los Estados miembros, las instituciones europeas, los interlocutores sociales y el mundo empresarial, las autoridades regionales y locales, las personas que trabajan en toda clase de actividades de educación y formación, las organizaciones, las asociaciones y los grupos de la sociedad civil y por último, pero no por eso menos importante, los propios ciudadanos.

Las dos principales razones podrían ser, según la resolución de la comisión, Comisión, (2000, p.5):

- Europa ha evolucionado hacia una sociedad y una economía basadas en el conocimiento. Ahora más que nunca, el acceso a información y a conocimientos

actualizados, unido a la motivación y a la cualificación para usar de modo inteligente esos recursos individualmente y en relación con el conjunto de la comunidad, se están convirtiendo en la clave para reforzar la competitividad de Europa y mejorar la capacidad de inserción profesional y adaptabilidad de la mano de obra.

- Los europeos de hoy viven en un mundo social y político complejo. Más que nunca, los ciudadanos desean planear sus propias vidas, tienen que participar activamente en la sociedad y deben aprender a convivir de forma positiva con la diversidad cultural, étnica y lingüística. La educación, en el más amplio sentido de la palabra, es la clave para aprender y comprender como afrontar esos retos.

Estas dos características de la evolución social y económica de nuestros días están interrelacionadas. Son la base de dos objetivos igualmente importantes del aprendizaje permanente: promover la ciudadanía activa y mejorar la empleabilidad. El concepto de ciudadanía alude a la oportunidad y la manera de participar en todas las esferas de la vida económica y social, las posibilidades y riesgos que supone intentar hacerlo y la medida en que ello aporta el sentimiento de pertenecer a la sociedad en que uno vive, y gozar en ella de voz y voto. Tener un trabajo remunerado implica, para las vidas de muchas personas, independencia, autoestima y bienestar y constituye, por lo tanto, la clave de la calidad de vida general de la gente. La empleabilidad - capacidad para lograr y mantener un empleo - es una dimensión central de la ciudadanía activa, pero también una condición decisiva a la hora de lograr el pleno empleo y de mejorar la competitividad y prosperidad de Europa en la "nueva economía". Tanto la empleabilidad como la ciudadanía activa dependen de la posesión de conocimientos y capacidades adecuados y actualizados para poder participar en la vida económica y social y aportar la contribución de cada uno.

Los cambios sólo pueden realizarse en los Estados miembros e impulsados por ellos, con ayuda y facilidades a nivel comunitario cuando proceda. Los estados miembros - cada uno con arreglo a sus circunstancias institucionales - son los principales responsables de sus sistemas de educación y formación. En la práctica, los logros de estos sistemas dependen de la aportación y el compromiso de una amplia gama de protagonistas de todos los sectores de la vida social y económica, incluidos los interlocutores sociales, sin olvidar los esfuerzos individuales de los ciudadanos que, en última instancia, son los responsables de seguir aprendiendo.

La importancia del aprendizaje permanente para el futuro de Europa ,Comisión Europea, (2000) se reconoce ahora al más alto nivel, al subrayarse que " las personas

constituyen en Europa el principal activo, por lo que deberían convertirse en el centro de las políticas de la Unión" (p. 24), se concluye, ante todo, que los sistemas de educación y formación deben adaptarse a las nuevas realidades del siglo XXI, y que " la educación permanente constituye una política esencial para el desarrollo de la ciudadanía, la cohesión social y el empleo" (p. 25).

A mediados de los años noventa se acordó que la educación y la formación a lo largo de la vida no sólo ayudan a mantener la competitividad económica y la empleabilidad, sino que son la mejor manera de combatir la exclusión social. Sobre esta base, el aprendizaje permanente se convirtió en el principio director de una nueva generación de programas comunitarios de educación, formación profesional y juventud. Desde 1998, las directrices de empleo han venido subrayando la importancia del aprendizaje permanente para el empleo. El Parlamento Europeo está firmemente convencido de que el aprendizaje permanente es básico para garantizar la integración social y la igualdad de oportunidades, tal y como se constata en las diferentes Cumbres Internacionales realizadas en los últimos años, en las que los Estados miembros de la Unión Europea han alcanzado claramente un amplio consenso sobre sus intereses comunes por el aprendizaje permanente, pero que aún no ha sido plasmado en una actuación real, haciéndose un llamamiento a “desarrollar y aplicar, atendiendo a las prioridades y necesidades nacionales y regionales, reformas destinadas a afrontar los retos que se señalan en las recomendaciones específicas por país en el ámbito de la educación y la formación” Consejo de Europa (2012, p. 6).

2.2. Las sociedades del conocimiento: el reto del cambio.

La Europa de hoy está cambiando a un ritmo comparable al de la Revolución Industrial. La tecnología digital está transformando todos los aspectos de la vida de la gente, y la biotecnología puede, algún día, cambiar la propia vida. La vida moderna ofrece mejores oportunidades y opciones a los ciudadanos, pero también entraña mayores riesgos e incertidumbres. Hay más gente que prolonga su educación y su formación, pero aumenta la disparidad entre aquellos que gozan de una cualificación suficiente para mantenerse a flote en el mercado de trabajo y los que quedan irremediabilmente en la cuneta. La población europea también está envejeciendo rápidamente. Este fenómeno va a cambiar la composición de la población activa y las pautas de demanda de servicios sociales, sanitarios y educativos. Por último, no olvidemos que las sociedades europeas se están convirtiendo en

mosaicos interculturales. Esta diversidad encierra un gran potencial para la creatividad y la innovación en todos los ámbitos de la vida.

Los protagonistas de las sociedades del conocimiento son los propios ciudadanos. Lo principal es la capacidad humana para generar y utilizar conocimientos de modo eficaz e inteligente, sobre una base en continua transformación. La educación y la formación permanente es la mejor manera de ayudarnos a asumir el reto del cambio.

El aprendizaje permanente considera todo el aprendizaje como un proceso continuo e ininterrumpido durante todo el ciclo vital. Una educación básica de alta calidad para todos, desde la más tierna infancia, es la premisa esencial. La educación básica, seguida de una educación y formación profesionales iniciales, podrá dotar a todos los jóvenes de las nuevas aptitudes básicas que requiere una economía basada en el conocimiento.

Los ciudadanos sólo planificarán actividades de aprendizaje coherentes durante sus vidas si desean aprender. No querrán continuar haciéndolo si sus experiencias de aprendizaje en la infancia fueron fallidas y negativas. No desearán seguir si no disponen de ofertas educativas a las que pueden acceder por su calendario, ritmo, lugar y coste. No se sentirán motivados a participar en aprendizajes cuyos contenidos y métodos no integren correctamente sus perspectivas culturales y experiencias vitales. Y no querrán invertir tiempo, esfuerzos y dinero en seguir aprendiendo si los conocimientos, aptitudes y experiencias que ya han adquirido no son reconocidos positivamente, ya sea a nivel personal o para su carrera profesional.

La motivación individual para aprender y la variedad de las ofertas de aprendizaje son las claves fundamentales del éxito del aprendizaje permanente. Es esencial incrementar tanto la demanda de aprendizaje como la oferta, especialmente para aquellos que hasta ahora menos se han beneficiado de la educación y la formación. Todos deben poder cursar ciclos de aprendizaje abiertos libremente elegidos, y no verse obligados a seguir caminos preestablecidos a destinos fijos. Esto significa, simplemente, que los sistemas de educación y formación deben adaptarse a las necesidades y expectativas individuales, y no al contrario. Ahora bien, también teniendo en cuenta las necesidades del sistema productivo orientando a cada persona hacia sus intereses teniendo en cuenta sus potenciales en capacidades y aptitudes.

Cuando decimos que el aprendizaje permanente se realiza "a lo largo de la vida" estamos usando un concepto temporal: se aprende mientras se vive, ya sea de forma continua o periódica. Una expresión como "a lo ancho de la vida" podría caracterizar de forma muy

gráfica la amplitud del aprendizaje que puede llevarse a cabo en múltiples ámbitos de nuestra vida y en cualquier etapa de ella. La dimensión de amplitud hace más patente la complementariedad de los aprendizajes formal, no formal e informal. Nos recuerda que un aprendizaje útil y placentero puede producirse y se produce en la familia, durante el tiempo de ocio, en la vida comunitaria y en el trabajo cotidiano.

No obstante, el aprendizaje permanente sigue siendo definido de modos muy diversos en contextos nacionales diferentes y con objetivos distintos. Actualmente se está produciendo un movimiento perceptible hacia políticas más integradas que combinan objetivos sociales y culturales con el fundamento económico del aprendizaje permanente. Empiezan a imponerse nuevas ideas sobre el equilibrio de derechos y responsabilidades de los ciudadanos y las autoridades. Hay más gente que se siente capaz de reivindicar identidades y maneras de vivir distintas. Ahora existe una preferencia general porque las decisiones se adopten lo más cerca posible de la vida cotidiana de los ciudadanos y con mayor participación de estos. Aprender ayuda a construir una vida satisfactoria y productiva, independientemente de la situación laboral y las perspectivas de cada uno.

La mayoría de los Estados miembro están desarrollado estrategias exhaustivas y coherentes, todos ellos reconocen que el trabajo conjunto en una serie de ámbitos de cooperación es un medio fundamental de llevar a la práctica el aprendizaje permanente. Las empresas son las que a “priori”, tienen más interés y necesidad en tener presente entre sus objetivos por la necesidad del “continuum formativo” de sus empleados, hay profesiones que provocarían la catástrofe si este aprendizaje no se tuviera en cuenta en el día a día de sus funciones. Pero también la sociedad en general por el “plus” que implica para sus ciudadanos. Así, en este cometido, tienen que implicarse ministerios y autoridades públicas para elaborar políticas coordinadas. Los interlocutores sociales participan sistemáticamente en el proceso de desarrollo y aplicación, en combinación con iniciativas públicas y privadas. La cooperación se produce, ante todo, “gracias al compromiso activo de organismos locales y regionales y organizaciones de la sociedad civil, que prestan servicios más próximos a los ciudadanos y más adaptados a las necesidades específicas de las comunidades locales”, Comité Económico y Social Europeo, (2000, p.19).

La continuidad de un aprendizaje permanente y en todos los ámbitos de la vida implica también que los diferentes niveles y sectores de los sistemas de educación y formación, incluidos los no formales, deben trabajar en estrecha concertación. En este caso, una colaboración eficaz requerirá un esfuerzo suplementario para construir vías y conexiones

entre diferentes partes de los sistemas existentes. La creación de una red sobre las oportunidades de aprendizaje permanente centrado en los ciudadanos introduce un enfoque de ósmosis gradual entre estructuras de servicios que, hoy en día, siguen relativamente desconectadas entre sí. La imagen de la ósmosis gradual ofrece un reto doble: en primer lugar, apreciar la complementariedad de los aprendizajes formal, no formal e informal; en segundo lugar, desarrollar redes abiertas de ofertas y reconocimiento entre las tres categorías de aprendizajes.

2.3. Mensajes clave del aprendizaje permanente “en acción”

Estos mensajes clave están centrados fundamentalmente en objetivos, que pretenden profundizar en aspectos clave de cara al logro de un aprendizaje permanente de alto nivel formativo, teniendo en cuenta fundamentalmente una visión holística de la formación y también una función propedéutica hacia la consecución de las competencias en el individuo, de manera dinámica siguiendo el paso de los requerimientos de recursos humanos y competencias socio-laborales que demanda la sociedad y el tejido productivo.

Mensaje clave número 1: Nuevas cualificaciones básicas para todos.

| |
|---|
| <p>Objetivo: Garantizar el acceso universal y continuo al aprendizaje, con objeto de obtener y renovar las cualificaciones requeridas para participar de forma sostenida en la sociedad del conocimiento</p> |
|---|

Esta es la base fundamental para la ciudadanía activa y la empleabilidad en la Europa del siglo XXI. Las transformaciones económicas y sociales están modificando y haciendo más exigente el perfil de aptitudes básicas que todos deben poseer como cualificación mínima que permita participar activamente en la vida laboral, familiar y comunitaria a todos los niveles, desde el local al europeo. Las nuevas aptitudes básicas citadas en las conclusiones de Lisboa, Comisión Europea (2000) son las cualificaciones en materia de TI, idiomas, cultura tecnológica, espíritu empresarial y habilidades para la socialización. Esta lista no es necesariamente exhaustiva, aunque ciertamente cubre áreas fundamentales. La lista tampoco implica que las aptitudes tradicionales de alfabetización y aritmética elemental ya no sean importantes. Pero hay que señalar que no es una relación de temas o asignaturas como las

que conocemos de nuestros años escolares o de estudios, sino que especifica amplias áreas de conocimientos y competencias, todas ellas interdisciplinares: aprender idiomas, por ejemplo, implica la adquisición de capacidades técnicas, culturales y estéticas para comunicarse, actuar y apreciar. Por lo tanto, las capacidades generales, profesionales y sociales se superponen cada vez más por sus contenidos y funciones.

Como punto de partida del debate, el Memorándum define las nuevas cualificaciones básicas como las requeridas para una participación activa en la sociedad y en la economía del conocimiento, en el mercado laboral y en el trabajo, en la vida real y en contextos virtuales, en una democracia y como individuo con un sentido coherente de su identidad y de su dirección en la vida. Aprender a aprender, a adaptarse a los cambios y a gestionar enormes flujos de información son actualmente aptitudes generales que todos deben adquirir. Los empresarios valoran cada vez más la capacidad para aprender y adquirir nuevas aptitudes rápidamente, así como para adaptarse a nuevos retos y situaciones.

Un dominio sólido de esas cualificaciones básicas es importante para todos, pero es solo el comienzo de un aprendizaje continuo durante toda la vida. Los perfiles de aptitudes, capacidades y experiencia que exigen los mercados laborales de nuestro tiempo cambian sin cesar. La carencia o inadecuación de competencias, particularmente en TIC, se considera en general una clara justificación de la persistencia de altos niveles de desempleo en regiones y sectores concretos, así como en grupos sociales desfavorecidos. Los que, por una u otra razón, no hayan podido adquirir un mínimo vital de cualificaciones básicas deben tener siempre la oportunidad de hacerlo, sin importar cuántas veces hayan fracasado o cuántas ofertas hayan rechazado. Los sistemas formales de educación y formación de los Estados miembros - ya sean de nivel inicial, superior o para adultos - son responsables de lograr, en la medida de lo posible, que todos los ciudadanos adquieran, actualicen y conserven una cualificación mínima determinada.

Mensaje clave número 2: Más inversión en recursos humanos.

| |
|---|
| <p>Objetivo: Aumentar visiblemente la inversión en recursos humanos, para dar prioridad al capital más importante de Europa: sus ciudadanos.</p> |
|---|

Las conclusiones del Consejo Europeo de Lisboa establecen como meta clara para todos los interesados un aumento de la inversión anual per cápita en recursos humanos, y las directrices para el empleo invitan a los Estados miembros a fijar los objetivos correspondientes. Esto significa no sólo que los actuales niveles de inversión se consideran demasiado bajos para reabastecer la reserva de cualificaciones, sino que es necesario replantearse qué es lo que se considera como inversión. Los regímenes fiscales, las normas contables y las reglas empresariales de divulgación y elaboración de informes varían en los distintos Estados miembros. Una manera de avanzar hacia la convergencia sería que los interlocutores sociales estableciesen acuerdos marco sobre aprendizaje permanente en general, fijando objetivos para la formación permanente (basados en las prácticas correctas) y creando un galardón europeo para premiar a las empresas especialmente avanzadas. Asimismo, es preciso hacer más transparente la inversión en recursos humanos.

Cada vez más, los trabajadores piden a sus patronos contratos de trabajo a tiempo parcial, y no solo por motivos familiares, sino también para seguir cursando estudios. En muchos casos resulta difícil lograr una organización práctica, si bien los niveles de trabajo a tiempo parcial voluntario varían enormemente entre unos y otros Estados miembros. Claramente, hay espacio suficiente para el intercambio de buenas prácticas. Más en general, los interlocutores sociales tienen un importante papel en la negociación de convenios para la cofinanciación de la formación de los trabajadores y de condiciones de trabajo más flexibles que faciliten en la práctica la participación en cursos. Por ello, la inversión en recursos humanos también supone permitir que cada uno gestione su capital de tiempo vital y hacer que una amplia gama de posibilidades didácticas sean más visibles para todos los interesados. Los enfoques creativos e innovadores de la inversión en recursos humanos son un componente fundamental de la organización de estructuras de aprendizaje.

Cualesquiera que sean las medidas particulares contempladas en los Estados miembros, los sectores industriales, los ámbitos de actividad o las empresas, lo más importante es que para aumentar la inversión en recursos humanos se requiere un avance hacia una cultura de responsabilidad compartida y hacia normas claras de cofinanciación que favorezcan la participación en un aprendizaje permanente.

Mensaje clave número 3: La innovación en la enseñanza y el aprendizaje.

Objetivo: Desarrollar métodos y contextos eficaces de enseñanza y aprendizaje para el aprendizaje continuo a lo largo y ancho de la vida.

A medida que nos internamos en la era del conocimiento, van cambiando nuestros conceptos acerca de lo qué es el aprendizaje, de dónde y cómo se realiza y para qué sirve. Confiamos en que los métodos y contextos didácticos reconozcan y reflejen una gama cada vez más diversificada de intereses, necesidades y expectativas, no sólo de individuos sino de grupos de intereses específicos en sociedades europeas multiculturales. Esto implica un giro drástico hacia sistemas didácticos centrados en el usuario, con fronteras permeables entre sectores y niveles. Para que los individuos puedan aprender activamente es preciso mejorar las prácticas actuales y desarrollar enfoques nuevos y variados que aprovechen las oportunidades que ofrecen las TIC y todo el catálogo de contextos didácticos.

La calidad de la experiencia en aprendizaje y de los resultados es el factor crucial, también desde el punto de vista de las personas que aprenden. Pero mal podrán verificarse los cambios y las innovaciones sin el compromiso activo de profesionales en ese terreno, que son los más próximos al ciudadano como sujeto que aprende y están más familiarizados con la diversidad de necesidades y procesos didácticos.

Las tecnologías del aprendizaje basadas en las TIC ofrecen un enorme potencial para la innovación de métodos de enseñanza y aprendizaje, aunque los profesionales de la pedagogía insisten en que, para ser totalmente eficaces, deben inscribirse en contextos y relaciones entre profesores y alumnos "en tiempo real". Los nuevos métodos también deben tener en cuenta la evolución de los papeles de profesores y maestros que están separados de sus alumnos por el tiempo y la distancia.

Además, la mayoría de las prestaciones de nuestros sistemas de educación y formación siguen estando organizadas y siendo enseñados, como si los modos tradicionales de planificar y organizar nuestras vidas no hubieran cambiado desde hace por lo menos medio siglo. Los sistemas de aprendizaje deben adaptarse a la manera en que la gente, ahora vive y organiza su existencia, los estados deben invertir en la mejora de la calidad en la enseñanza y adaptarla al contexto actual. Esto es especialmente importante a la hora de lograr la igualdad entre hombres y mujeres y de canalizar una población de la tercera edad cada vez más activa.

La enseñanza como profesión se enfrenta a un cambio radical en las próximas décadas: los profesores y formadores se convierten en guías, tutores y mediadores. Su papel - un papel de importancia crucial - consiste en ayudar y apoyar a los que aprenden que, en la medida de lo posible, toman las riendas de su propio aprendizaje. Por lo tanto, su capacidad y su confianza para desarrollar y practicar métodos de enseñanza y aprendizaje abiertos y participativos debe ser un requisito profesional esencial para los educadores y formadores tanto en contextos formales como no formales. El contenido insustituible de la enseñanza consiste en alimentar precisamente esa capacidad del ser humano para crear y usar los conocimientos.

Mensaje clave número 4: Valorar el aprendizaje.

Objetivo: Mejorar significativamente las maneras en que se entienden y valoran la participación en el aprendizaje y sus resultados, sobre todo en lo que atañe al aprendizaje no formal e informal.

En la economía del conocimiento, el desarrollo y pleno aprovechamiento de los recursos humanos constituye un factor decisivo para mantener la competitividad. En este contexto, los títulos certificados y cualificaciones son una referencia importante tanto para los empresarios como para los trabajadores, en el mercado de trabajo y en la empresa. La creciente demanda de mano de obra cualificada por parte de los empresarios y la competencia cada vez mayor para lograr y mantener un empleo está llevando a una demanda de aprendizaje reconocido mucho mayor que nunca. En toda la Unión Europea, la preocupación por modernizar los sistemas y las prácticas nacionales de certificación para que se ajusten a nuevas condiciones económicas y sociales se ha convertido en un tema estratégico y profesional de primera magnitud.

Los sistemas de educación y formación prestan un servicio a los particulares, a los empresarios y al conjunto de la sociedad civil. Es absolutamente vital desarrollar sistemas de calidad para la certificación del aprendizaje empírico previo, y promover su aplicación en contextos muy variados. Es preciso convencer a los empresarios y a los responsables de la admisión en los centros de educación y formación del valor de este tipo de certificación.

Estos sistemas de certificación evalúan y reconocen los conocimientos existentes, las aptitudes y la experiencia obtenida por los individuos durante largos periodos y en diversos contextos, incluidos los no formales e informales. Los métodos utilizados pueden incluso desvelar aptitudes y competencias que los propios interesados no creían poseer y que pueden ofrecer a los empresarios.

La diversidad de la terminología nacional y de los substratos culturales sigue haciendo que la transparencia y el reconocimiento mutuo sean un ejercicio problemático y delicado. En este contexto es esencial poder recurrir a técnicos expertos en diseño y aplicación de sistemas de reconocimiento fiables y válidos. A esto debe añadirse una mayor participación de quienes, en la práctica, se encargan de validar esas certificaciones, y que conocen bien la manera en que los individuos y las empresas las utilizan en la vida diaria. Por ello, los interlocutores sociales y las ONG competentes son tan importantes como las autoridades y los profesionales de la educación.

Mensaje clave número 5: Redefinir la orientación y el asesoramiento.

Objetivo: Lograr que todos los ciudadanos de Europa, a lo largo de toda su vida, puedan acceder fácilmente a una información y un asesoramiento de calidad acerca de la oportunidad del aprendizaje.

En el pasado, la mayoría de la gente sólo se desplazaba una vez en la vida entre la educación, la formación y el mercado laboral, y lo hacía en la juventud, al salir de la escuela o la universidad para buscar trabajo, a veces con uno o varios periodos intermedios de formación profesional. Actualmente, todos podemos necesitar información y consejo sobre cómo debemos proceder en varios momentos de nuestras vidas y, a veces, de forma bastante imprevisible. Para sopesar las opciones y tomar decisiones se necesita ciertamente información pertinente y detallada, pero también los consejos profesionales pueden ayudarnos a aclarar las ideas.

En este contexto, se requiere un nuevo enfoque que considere la orientación como un servicio continuamente accesible para todos, que obvie la distinción entre orientación educativa, formativa y personal y que abarque a nuevos colectivos. Esto significa que debe

cambiarse el enfoque de los servicios desde el punto de vista de la oferta al de la demanda, poniendo las necesidades y expectativas de los usuarios en el punto de mira.

La tarea del profesional consiste en acompañar a los individuos durante su viaje único a través de sus vidas, liberando su motivación, proporcionando información pertinente y facilitando la toma de decisiones. Esto incluye un enfoque más activo, es decir que se acuda a los ciudadanos en lugar de esperar a que pidan consejo, y se haga un seguimiento de los progresos logrados. Las fuentes de información y los instrumentos de diagnóstico basados en las TIC e Internet abren nuevos horizontes para mejorar el alcance y la calidad de los servicios de orientación y asesoramiento.

Los servicios de orientación y asesoramiento deben evolucionar hacia un estilo de servicio más integral, capaz de atender a diversas necesidades y expectativas de colectivos variados. Ni que decir tiene que esos servicios han de estar disponibles a escala local. Los profesionales deben estar familiarizados con las circunstancias personales y sociales de los clientes, pero también conocer el perfil del mercado de trabajo local y las necesidades de los empresarios. Asimismo, deben estar más estrechamente conectados en redes de servicios colaterales de carácter personal, social y educativo. Así será posible poner en común conocimientos especializados, experiencias y recursos.

Tradicionalmente, la orientación y el asesoramiento eran un servicio público encaminado a acompañar las transiciones iniciales entre la escuela y el mercado de trabajo. Durante los últimos años han proliferado los servicios privados, especialmente para las personas muy cualificadas. En algunos Estados miembros, muchos servicios de orientación han sido privatizados total o parcialmente. Las propias empresas han empezado a invertir en servicios de orientación para sus empleados. No obstante, sigue siendo responsabilidad del sector público acordar y fijar normas mínimas de calidad y definir las cualificaciones para suministrar estos servicios.

Mensaje clave número 6: Acercar el aprendizaje al hogar.

Objetivo: Ofrecer oportunidades de aprendizaje permanente tan próximas a los interesados como sea posible, en sus propias comunidades y, cuando proceda, con el apoyo de las tecnologías de la comunicación.

Las autoridades regionales y locales han ido adquiriendo una importancia creciente en los últimos años, en razón de una demanda intensificada de instancias decisorias y servicios próximos a la base. La prestación de educación y formación en una de las áreas que se inscriben en esta tendencia - la mayoría de la gente aprende, desde la infancia hasta la vejez, en su entorno local -. Las autoridades locales y regionales son también las únicas que ofrecen infraestructuras de acceso al aprendizaje permanente, incluidos los servicios de guardería, transporte y asistencia social. Por ello es esencial que sus recursos se apliquen en apoyo del aprendizaje permanente.

La diversidad cultural es una marca distintiva de Europa. Si bien algunas localidades particulares pueden tener características y problemas diferentes, todos comparten una especificidad geográfica y una identidad únicas. El carácter distintivo y familiar de la comunidad o región a la que uno pertenece da confianza y establece nexos sociales. Estos recursos son importantes para dar sentido al aprendizaje y para apoyar su éxito.

Con oportunidades variadas y localmente accesibles de aprendizaje permanente, la población no se verá obligada a desplazarse de su región de origen para estudiar o recibir formación, aunque también debe tener la oportunidad de hacerlo si lo desea, y la propia experiencia de la movilidad le resultará ya positiva. Para algunos grupos, como las personas con discapacidad, no siempre es posible desplazarse físicamente. En estos casos, sólo puede lograrse un acceso al aprendizaje en igualdad si se acerca el aprendizaje a los propios interesados. Las TIC ofrecen un importante potencial para llegar a poblaciones dispersas y aisladas con pocos costes, no solo para aprender, sino como medio de comunicación que contribuye a mantener la identidad de una comunidad a través de largas distancias. Más en general, el acceso a los servicios didácticos - incluidos los de aprendizaje en línea - a cualquier hora y en cualquier lugar permite que todos aprovechen su tiempo de aprendizaje lo mejor posible, sea cual sea el lugar en que se encuentren.

Con incentivos y otras medidas de ayuda se puede estimular y apoyar un enfoque dinámico ante el aprendizaje permanente, tanto por parte de los propios individuos como de las ciudades y regiones como instancias de coordinación. Para acercar el aprendizaje al hogar se requiere una reorganización y redistribución de los recursos, con objeto de crear centros de aprendizaje adecuados a los entornos cotidianos donde se reúnan los ciudadanos: no solo en las escuelas sino también, por ejemplo, en círculos municipales, galerías comerciales, bibliotecas y museos, complejos recreativos, lugares de culto, cantinas de empresas, etc.

3. EUROPA Y LAS FORMACIONES PROFESIONALIZADORAS

Como es generalmente conocido, las políticas de educación y formación profesional han ocupado un lugar esencial en el seno de la Unión Europea y en la consecución de los objetivos planteados de forma conjunta. Tanto es así, que desde la firma del Tratado de Roma en 1957, se plantea la creación de una política común de formación profesional, entendida ésta como un instrumento clave para el desarrollo de las economías nacionales (Art. 128). Se partió de medidas generales a través de proyectos e investigaciones generalmente fomentadas y coordinadas por el CEDEFOP. El objetivo principal era aportar mecanismos e instrumentos de cara a la mejora de las competencias de las personas y aportar recursos humanos según lo requerimientos de las empresas.

Aparecen distintos tratados y acuerdos que se plantean la consecución de este objetivo como un reto de la Unión Europea y de sus gobiernos nacionales, así como distintos organismos e instituciones que trabajarán en la consecución del mismo y en el desarrollo de políticas activas de mejora de las enseñanzas de Formación Profesional y de su acercamiento al mercado laboral y a las empresas.

3.1. Estrategia de Lisboa: 2000-2010

Como ocurre en la mayoría de las directrices de la UE, los planteamientos tienen siempre cierta “utopía”. Esto no quiere decir que su utilidad no sea palpable y que no tengan reflejo en los avances sociales y repercusiones directas en la mejora productivas explícita e implícitamente a través de la formación en las empresas. En marzo del año 2000, el Consejo Europeo celebra una sesión especial los días 23 y 24 de marzo para acordar un nuevo objetivo estratégico de la Unión con el fin de reforzar el empleo, la reforma económica y la cohesión social como parte de una economía basada en el conocimiento, Consejo de Europa (2000).

Para conseguir este objetivo “no es suficiente una transformación de la economía europea, sino que se debe dar una modernización del Estado de bienestar y de los sistemas educativos europeos, llegando a constituirse la Unión Europea en el año 2010 como líder

mundial en términos de calidad educativa” Torres y Lorente, (2010, p. 169). El hecho de eludir el principio de subsidiariedad, el cual se establece en el Tratado de Maastricht (1992) o Tratado de la Unión Europea, con respecto a la Estrategia de Lisboa, implica un “retorno en cuanto al proceso de homogeneización de las políticas formativas que, hasta ahora, se mantenían como plena responsabilidad de los Estados miembros” Ertl (2006, p.14) . Desde el momento en el que se modifica este aspecto vinculante, se retrocede en cuanto al alcance de los objetivos propuestos, dado que no se requiere con la firma de la Declaración un compromiso firme de consecución de los mismos en el tiempo propuesto para ello, en este caso el año 2010, sino que se plantean los retos como asumibles de forma voluntaria. Aunque estos objetivos no se cumplieron, si crearon las bases para seguir profundizando y aportaron al menos ideas importantes incorporadas por las empresas de manera más o menos implícita.

El marco de la Estrategia de Lisboa 2000, en el Consejo celebrado en Barcelona en el año 2002, se corrobora la consideración de las políticas de educación y formación como instrumento para la promoción del empleo. Los ministros de Educación de los Estados miembros se plantean en este contexto, tres objetivos esenciales, Informe del Consejo Educación al Consejo Europeo, (2001):

- Mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación en la Unión Europea.
- Garantizar el acceso generalizado a dichos sistemas.
- Abrir la educación y la formación a un mundo más amplio.

Para alcanzar la consecución de estos objetivos se plantea la utilización de un método para alcanzarlo: el Método Abierto de Cooperación (MAC). Se trataría de integrar a los entes regionales y locales, a los interlocutores sociales y a la sociedad civil de cada uno de los países miembros en el establecimiento de unos objetivos comunes y compartidos con respecto a la medición de los progresos de cada país. Todo ello, en función de una lista de indicadores o niveles de referencia y con la finalidad de facilitar el aprendizaje mutuo y una rendición de cuentas, aunque sin imponer un proceso determinado a seguir. Podemos afirmar entonces, que este método ya utilizado por la Unión Europea tras el Tratado de Ámsterdam (1997), puede caracterizarse como un medio regulador débil, ya que, como hemos indicado, el principio de subsidiariedad queda restringido en el caso de la Estrategia de Lisboa.

En la Cumbre de Barcelona (2002), se adopta el Programa de Trabajo Educación y Formación 2010 para alcanzar los objetivos educativos de Lisboa. Aparecen así, trece

medidas concretas a llevar a cabo por cada uno de los objetivos propuestos anteriormente en cada uno de los países miembros.

En este contexto de reformas encauzadas hacia el año 2010, se celebra también en 2002 y en Copenhague una reunión de los Ministros de Formación Profesional y la Comisión Europea de la que resultará la Declaración de Copenhague, en la cual se van a concretar los objetivos de cooperación europea en el ámbito de la Formación Profesional Lorente y Torres (2010).

Previamente en Brujas (Bélgica) había tenido lugar en el año 2001 una reunión de los Directores Generales de Formación Profesional y agentes sociales para establecer cómo iba a contribuir la Formación Profesional a la consecución de los objetivos estratégicos planteados en la Cumbre de Lisboa. Dado que ambas reuniones abordan la Formación Profesional en Europa como medio para la construcción de una economía basada en el conocimiento, ambas van a conformar lo que se conoce como Proceso de Brujas – Copenhague. Dicho proceso se va a centrar en la mejora de la calidad de la Formación Profesional, la transparencia y el reconocimiento de competencias y cualificaciones.

3.2. Objetivos y propuestas del Proceso de Brujas-Copenhague

La Declaración de Copenhague es aprobada el 30 de noviembre de 2002, Comisión Europea, (2002), tratando de destacar, entre otros aspectos, las prioridades existentes en cuanto al papel que debe jugar la Formación Profesional en la consecución de la Estrategia de Lisboa 2010. Podemos destacar la dimensión europea, el aumento de la transparencia, el reconocimiento de competencias y cualificaciones y la mejora de la calidad de la Formación Profesional, así como el establecimiento de prioridades nacionales en cada uno de los Estados miembros para, posteriormente, incidir en la consecución de los mismos. Entre las propuestas concretas, destaca la posibilidad de establecer un sistema de homologación de créditos para la enseñanza y formación profesional similar a lo alcanzado con el Proceso de Bolonia en la enseñanza universitaria, así como desarrollar una serie de principios comunes para favorecer la convalidación del aprendizaje no formal e informal.

Los principios que van a regular la implantación de lo aquí propuesto, aluden a la necesidad de cooperación existente entre los Estados Miembros, la Comisión, los países candidatos, los países de la EFTA-AEE y los interlocutores sociales, así como al carácter voluntario de las medidas.

Como acciones de seguimiento del programa de trabajo, se establece que los objetivos propuestos deberán ser tenidos en cuenta en el Informe realizado por la Comisión al Consejo de Enseñanza, Juventud y cultura de la Unión Europea. Se coloca así, a la cooperación entre los países como eje fundamental de las políticas europeas en materia de Enseñanza y Formación Profesional, ya que se contempla hasta el año 2004, la continuidad del trabajo en cuanto a la construcción de un solo marco de transparencia, transferencia de créditos en Formación Profesional y desarrollo de herramientas de calidad.

A partir de esta Declaración nace el Proceso de Brujas-Copenhague, tal y como ya hemos indicado previamente, entendido como una iniciativa de los Estados miembros para mejorar, esencialmente, la cooperación en cuanto a la Educación Técnica y Formación Profesional en el seno de la Unión Europea.

Para la realización de este proceso se conformaron tres equipos para los temas relativos a la transparencia, aseguramiento de la calidad y sistemas de puntos de eficacia, así como un gremio de coordinación que dirige todo el proceso en su conjunto.

Por otro lado, merece la pena destacar que no todos los países han participado en la misma medida en cuanto a la implantación y consolidación de este proceso y de los equipos de trabajo. Alemania, por ejemplo, ha tenido una participación mayor, ya que lo ha codirigido desde sus inicios, manteniendo su representación en todos los equipos conformados a raíz del mismo, los cuales han comenzado a trabajar en conjunto a principios del año 2003. Del mismo modo en que algunos Estados se implicaron en la consecución de los objetivos planteados, no en todos ellos se hizo lo propio, es decir, no se puso en marcha la estrategia que se solicitaba en todos los niveles de Educación y Formación Profesional, Muniozguren Lazcano, (2007).

La primera revisión de la Declaración de Copenhague se da a conocer con el Comunicado de Maastricht en 2004. La evaluación realizada concluye que los avances en cuanto a la situación existente en el año 2000, momento en el que se celebra la Cumbre de Lisboa, son considerables, dado que el programa de trabajo destinado a la consecución de los objetivos creó un espacio de cooperación entre los 31 Estados firmantes, los agentes sociales y algunas organizaciones internacionales, entre ellas la OCDE y la UNESCO. Dicho Comunicado, indica que, en dos años, el Proceso de Brujas-Copenhague ha conseguido mejorar la imagen y visibilidad de la Formación Profesional en la Unión Europea, así como contribuir a la consecución de la Estrategia de Lisboa.

De todos modos, se destaca a nivel nacional la necesidad de que los sistemas de Formación Profesional, las instituciones y las empresas contribuyan de forma conjunta al alcance de los objetivos de Lisboa, siendo necesario a nivel europeo un mayor avance en la construcción del mercado de trabajo común, y un incremento de la transparencia, calidad y confianza mutua.

Con todo, será el Informe Intermedio Conjunto del Consejo y de la Comisión “Educación y Formación 2010” en el año 2004, Consejo de Europa, (2004), el que ponga el contrapunto negativo, ya que mostrará el grado de consecución de los objetivos propuestos en el Proceso de Brujas - Copenhague. Se hace explícito que los avances producidos son más lentos de lo esperado, constatando aquí la escasa participación e implicación en el Proceso de algunos de los Estados Miembros. Los puntos más débiles aluden a la lentitud en la construcción de la Economía basada en el conocimiento, la aplicación a nivel nacional de las políticas activas para el empleo y las políticas de reforma de los sistemas educativos y Formación Profesional.

Destaca especialmente, la existencia de una brecha cada vez mayor entre los Estados europeos del Norte y del Sur, lo cual implica que de seguir a ese ritmo, los objetivos propuestos en Lisboa no llegarían a cumplirse en el plazo previsto. Otros de los aspectos que se señalan en negativo aluden a los aspectos siguientes:

- El nivel educativo del conjunto de los europeos sigue manteniéndose en cuotas insuficientes. Dato: Sólo el 75% de los jóvenes de 22 años han terminado el ciclo superior de la enseñanza secundaria, mientras que el objetivo en 2010 sería alcanzar el 85%.
- La participación de los jóvenes en procesos de educación y formación permanente sigue siendo muy baja. Dato: Mientras que el objetivo propuesto era alcanzar la participación en la formación permanente del 12'5%, actualmente se sitúa en cifras inferiores al 10%.
- Las cifras relativas al fracaso escolar no mejoran. Dato: Uno de cada 5 alumnos/as abandona el sistema educativo de forma prematura y sin el título de la enseñanza secundaria obligatoria bajo el brazo, mientras que el objetivo señalado era que lo hiciera sólo uno de cada 10.
- Existe una escasez de docentes considerable. Así, se señala que del año 2004 al 2015 será necesario contratar a más de un millón de profesores, ante el aumento de las jubilaciones y el envejecimiento de la población.

Dada esta situación, la Comisión propone activar cuatro acciones desde ese mismo momento:

1. Concentrar las reformas y las inversiones en los puntos clave de cada país, aumentando los recursos destinados a educación y conociendo las prioridades de cada uno a corto y medio plazo, así como su contribución a la consecución de los objetivos europeos para el 2010.
2. Hacer que el aprendizaje permanente sea una realidad concreta, instaurando un plan de acción coherente para la aplicación de estrategias globales en cuanto a la misma, concentrando esfuerzos en los grupos más desfavorecidos.
3. Construir por fin la Europa de la Educación y la Formación con la instauración de un marco europeo de referencia para las cualificaciones de la enseñanza superior y formación profesional.
4. Otorgar el lugar que le corresponde al programa “Educación y Formación 2010”.

En definitiva, Europa continúa situándose por detrás de Estados Unidos y Japón, caracterizados como sus competidores principales, en cuanto a inversión en educación y formación, así como en la aplicación de estrategias globales para que el aprendizaje permanente sea una realidad plausible.

Una vez que se han establecido públicamente los retos a conseguir, en los años posteriores a esta comunicación de urgencia de la Comisión, aparecen varias iniciativas concretas que tratan de responder a las acciones prioritarias planteadas:

- a) La unión de las propuestas europeas para reforzar la transparencia, mejorar la transferibilidad y facilitar la valoración de los resultados de aprendizaje en un Marco Común para la Transparencia de las Cualificaciones profesionales Europass. Se trata de un dossier de 5 documentos de formato único europeo que indica las cualificaciones y competencias profesionales adquiridas por su titular (Muniozguren Lezcano, 2007). Dicho dossier está compuesto por:
 - ✓ El Currículum Vitae Europass.
 - ✓ Pasaporte de lenguas Europass.
 - ✓ Documento de movilidad Europass.
 - ✓ Suplemento Europass al Título/Certificado.
 - ✓ Suplemento Europass al Título Superior.

- b) La Recomendación propuesta al Parlamento y al Consejo Europeos en abril del 2008 para la creación de un Sistema Europeo de Créditos para la Enseñanza Técnica y Formación Profesional (ECVET) especialmente destinado al reconocimiento de competencias y cualificaciones. Dicho sistema se plantea con los mismos principios del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) aunque la carga de trabajo es el concepto que los diferencia al no contemplarse ésta en los ECVET. Este sistema permitirá combinar de forma simplificada las disposiciones en materia de formación en los distintos países, por lo que el ciudadano/a podrá transferir cualificaciones, y sus correspondientes certificaciones, de un país a otro dentro del territorio de la Unión. Los objetivos a alcanzar con esta herramienta aluden a la transferencia de los resultados de aprendizaje, al avance en cuanto a los procesos de acumulación de unidades hacia una cualificación parcial o completa, así como a la mejora de la transparencia y el reconocimiento mutuo de logros de aprendizaje.
- c) También se realizó una propuesta para crear un Marco Común de Garantía de la Calidad para la Enseñanza Técnica y Formación Profesional (CQAF). Se trataría de un instrumento común de evaluación y revisión de la calidad en las enseñanzas profesionalizadoras que trata de involucrar a los agentes sociales en el proceso.
- d) Por último, se propone la creación y consolidación de un Marco de Cualificaciones del Espacio Europeo (EQF), el cual trata de hacer realidad el reconocimiento de las cualificaciones nacionales en toda la Unión. El objetivo principal será permitir a los ciudadanos/as utilizar con pleno derecho las distintas oportunidades educativas y formativas existentes a nivel europeo, mejorando así la transparencia entre los sistemas y las personas. Tanto empleados como empleadores/as, podrán identificar interconexiones, sinergias y solapamientos entre la oferta existente en su propio sector y entre otros. Se establecen así, 8 niveles de cualificación profesional establecidos en función de una serie de conocimientos, destrezas y competencias, a los cuales deberán estar adaptados los sistemas de cualificaciones de cada uno de los países antes del año 2011.

En definitiva, lo que se pretende esencialmente, es construir un mercado laboral europeo y facilitar la movilidad tanto de trabajadores como de estudiantes y formadores dentro del

territorio de la Unión. Esta preocupación “ha sido una constante desde el inicio de la andadura Europea, aludiendo siempre de forma especial al reconocimiento de títulos y a la creación de un sistema de correspondencia de las cualificaciones” Gairín, (2009, p.197) como instrumentos para la consecución de este objetivo.

Los objetivos propuestos para el año 2010 se cumplen pues, de forma parcial, dado que, a pesar de que las iniciativas se encuentran encima de la mesa, algunas de ellas todavía no han sido legisladas y puestas en funcionamiento.

El Marco Europeo de Cualificaciones del Espacio Europeo (EQF) fue adoptado por el Parlamento y el Consejo Europeos del 23 de abril de 2008, por lo que ha comenzado a dar sus primeros pasos. Del mismo modo, el Europass ha entrado en vigor en el año 2005, posibilitando así, que los ciudadanos de la Unión puedan presentar sus capacidades y competencias de forma fácilmente comprensible en todos los países agregados al mismo y facilitando así el tránsito de trabajadores por toda Europa.

A diferencia de ambos, el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos para la Formación Profesional (ECVET) se encuentra planteado en su modelo preliminar y como proyecto en construcción Lorente y Torres (2010), y con respecto al Marco Común de Garantía de la Calidad para la Enseñanza Técnica y Formación Profesional (CQAF), se ha construido un modelo común, un sistema de supervisión y una serie de indicadores que en conjunto, constituyen un instrumento de medida Leney (2004). Sin embargo, aún no ha sido adoptado por el Consejo y Parlamento Europeo, por lo que no ha entrado en vigor en el plazo previsto.

Por otro lado, a partir de la propia Declaración de Copenhague (2002) se han establecido una serie de principios comunes para la determinación y convalidación de la educación no formal e informal (Consejo Europeo, 2004), los cuales son necesarios para desarrollar sistemas fiables y de calidad para convalidar dichos aprendizajes en el conjunto de la Unión. Sin embargo, “la adopción de estos principios tiene carácter voluntario, dando forma a la constitución de sistemas de reconocimiento, pero sin establecer ninguno específico” Tejada, (2008, p.21).

El Proceso de Brujas-Copenhague ha sido la base de la definición de las prioridades políticas requeridas en materia de Formación Profesional para conseguir los objetivos planteados en la Cumbre de Lisboa. Se ha dado un paso más en la construcción de un verdadero mercado de trabajo europeo y una economía competitiva.

Sin embargo, el aumento de la cooperación en materia de Formación Profesional entre los países, no implica necesariamente que los avances producidos cumplan con las expectativas propuestas. Parece necesario poner el énfasis en las acciones concretas a desarrollar por cada uno de los Estados Miembros y los agentes sociales para conseguir los objetivos comunes planteados inicialmente, percibiendo claramente la aportación de cada uno de ellos a la consecución de los mismos.

El proceso de Brujas-Copenhague ha sido, con todo, un referente a nivel europeo para avanzar en la consolidación de un modelo común de Formación Profesional, empleando la cooperación y el trabajo conjunto como vía para alcanzarlo. Tal y como indican Lorente y Torres (2010) “podemos considerar que el Proceso de Brujas-Copenhague es a la Formación Profesional lo que el Proceso de Bolonia a la Enseñanza Universitaria: un modelo de referencia y una guía para la construcción de un espacio europeo de educación y formación” (p.178).

La contribución de la Formación Profesional al alcance de los objetivos propuestos en “Educación y Formación 2010” es de especial importancia, dado el papel jugado por la misma en la consecución, a su vez, de los objetivos de la Estrategia de Lisboa 2010. Sin embargo, en vistas de lo avanzado hasta ahora, parece necesario impulsar los cambios con más firmeza y determinación, así como plantear el acercamiento de las instituciones a los ciudadanos y a sus necesidades.

3.3. Competencias clave para todos mediante el aprendizaje permanente

Las medidas derivadas de la Estrategia de Lisboa van encaminadas a que numerosos países estén reformando sus planes de estudios basándose explícitamente en el marco de competencias clave, en particular en el ámbito escolar. Sin embargo, se realizan una serie de indicaciones que es importante considerar, Comisión, (2010):

- Es necesario elaborar y aplicar enfoques innovadores de enseñanza y aprendizaje sobre una base más amplia para garantizar que todos los ciudadanos tengan acceso a oportunidades de aprendizaje permanente de gran calidad.
- Es necesario dedicar más esfuerzos para apoyar la adquisición de competencias clave por parte de los alumnos en riesgo de sufrir fracaso escolar y exclusión social.

- Es preciso generalizar los actuales esfuerzos destinados a aportar financiación adicional para los estudiantes desfavorecidos, prestar apoyo a las necesidades de educación específica en contextos de inclusión o aplicar medidas orientadas a evitar el abandono escolar prematuro. El mayor motivo de preocupación es el creciente número de personas con bajo nivel de capacidad de lectura. Es necesario adoptar, a escala nacional y europea, medidas globales que abarquen todos los niveles de enseñanza, desde la escuela maternal a la EFP y la enseñanza de adultos.
- Es también preciso adoptar más medidas para elaborar métodos de enseñanza y evaluación adaptados al enfoque basado en competencias. Los Estados miembros y la Comisión reforzarán los trabajos destinados a abordar estos aspectos en el contexto del Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»). La enseñanza no sólo debe transmitir conocimientos, sino también dotar a los alumnos de las aptitudes y actitudes pertinentes. En particular, es necesario realizar esfuerzos en lo que respecta a las competencias transversales clave esenciales para mejorar la creatividad y la innovación, así como para el éxito laboral y social en general.
- Mediante la formación profesional continua, todos los profesores, formadores y responsables de centros escolares deben adquirir las competencias pedagógicas y todas las demás competencias pertinentes que les permitan asumir sus nuevas funciones implícitas en dicho enfoque. También es esencial que la profesión de docente sea más atractiva y reciba mayor respaldo, además de incorporar nuevas figuras profesionales procedentes de nuevos escenarios formativos, como lo son todos aquellos que intervienen en los procesos formativos de las empresas donde el Lifelong Learning toma su razón de ser principal.
- Junto a esto, se requiere reforzar las competencias necesarias para seguir aprendiendo e incorporarse al mercado laboral, que acostumbran a estar interrelacionadas. En esta línea, es necesario desarrollar el enfoque por competencias clave más allá del entorno escolar, en la enseñanza de adultos y en la EFP vinculada al proceso de Copenhague, así como garantizar que los resultados de la enseñanza superior se adapten mejor a las necesidades del mercado laboral. También implica elaborar nuevos métodos de evaluación y registro de las competencias transversales, así como de las aptitudes y actitudes necesarias para acceder al empleo y seguir aprendiendo. Es preciso elaborar un «lenguaje» común que establezca vínculos entre el mundo de la educación y de la formación y el mundo laboral para que los ciudadanos y empleadores puedan evaluar

con más facilidad en qué medida se adaptan las competencias clave y los resultados del aprendizaje a sus tareas y profesiones. Esto facilitará la movilidad profesional y geográfica de los ciudadanos.

- Para mejorar las competencias de los ciudadanos y prepararlos mejor para el futuro, los sistemas de educación y formación deben también abrirse más y adaptarse mejor al mundo exterior. Es necesario reforzar a todos los niveles las asociaciones entre las instituciones de enseñanza y formación y el mundo exterior, en particular con el mundo laboral. Dichas asociaciones permiten reunir en torno a prioridades comunes, con un enfoque de aprendizaje permanente, a profesionales de la enseñanza y la formación, empresas, organizaciones de la sociedad civil, y autoridades nacionales y regionales. Las asociaciones también permiten crear nuevas oportunidades de movilidad con fines de formación.
- Es necesario incitar más a las instituciones de enseñanza superior a ampliar el acceso a alumnos con itinerarios no tradicionales y a grupos desfavorecidos, incluso mediante asociaciones con agentes externos. Los estudiantes deben tener más y mejores oportunidades de adquirir experiencia práctica y entrar en contacto con la vida profesional, cívica y cultural. A tal fin, la formación en el puesto de trabajo, la formación en prácticas y el voluntariado deben asumir una función más importante, no solamente la EFP y en la enseñanza de adultos, sino también en las escuelas y en la enseñanza superior. Por este motivo, es ineludible confeccionar Planes de Acción Local y Regional para la educación y formación profesional en convergencia con el empleo, los cuales deberán estar elaborados, como señala Muniozguren Lezcano (2007), por todos los agentes sociales implicados, tomando como marco los objetivos tanto europeos como nacionales a este respecto.

Estos aspectos se constituyeron en asignaturas pendientes de superar a día de hoy y, como tales, se incorporan a los objetivos europeos a alcanzar en el año 2020 y es una tarea que Europa tiene superar en los años venideros. El marco ET 2020, instrumento clave para modernizar la educación y la formación, puede contribuir sobremanera a la consecución de los objetivos de la Estrategia Europa 2020, pero para ello deben actualizarse sus prioridades de trabajo, sus herramientas y su estructura de gobernanza.

3.4. Los objetivos para 2020

Europa 2020 propone tres prioridades “que se refuerzan mutuamente:

- Crecimiento inteligente: desarrollo de una economía basada en el conocimiento y la innovación.
- Crecimiento sostenible: promoción de una economía que haga un uso más eficaz de los recursos, que sea más verde y competitiva.
- Crecimiento integrador: fomento de una economía con alto nivel de empleo que tenga cohesión social y territorial” Comisión Europea, (2010, p.5).

Acorde a estas prioridades, la Comisión propone los siguientes objetivos para alcanzar en el año 2020 en el conjunto de la UE (p.13):

- El nivel de empleo de la población de entre 20 y 64 años debería aumentar del 69 % a por lo menos el 75 % mediante, entre otras cosas, una mayor participación de las mujeres y los trabajadores más mayores y una mejor integración de los inmigrantes en la población activa;
- En la actualidad, la UE tiene como objetivo invertir el 3 % de su PIB en I+D. La Comisión propone mantener el objetivo del 3 %, pero desarrollar simultáneamente un indicador que refleje la intensidad de la I+D+I;
- Reducir las emisiones de gases de efecto invernadero al menos en un 20 % en comparación con los niveles de 1990, o en un 30 % si se dan las condiciones e incrementar el porcentaje de las fuentes de energía renovables en el consumo final de energía hasta un 20 % y en un 20 % la eficacia energética;
- Un objetivo educativo centrado en los resultados, que aborde el problema del abandono escolar, reduciéndolo al 10 % desde el actual 15 % y que incremente el porcentaje de la población de entre 30 y 34 años que finaliza la enseñanza superior del 31 % a por lo menos el 40 % en 2020;
- El número de europeos que viven por debajo de los umbrales nacionales de pobreza debería reducirse en un 25 %, rescatando así a más de 20 millones de personas de la pobreza.

En este contexto, se hace especial mención al aprendizaje a lo largo de la vida y a la actualización de las cualificaciones, afirmándose que “alrededor de 80 millones de personas solo tienen unas cualificaciones bajas o básicas, pero el aprendizaje a lo largo de la vida

beneficia sobre todo a los más formados. En 2020, un total de 16 millones de puestos de trabajo suplementarios requerirán cualificaciones altas, mientras que la demanda de cualificaciones bajas caerá en 12 millones. Prolongar la vida laboral también conllevará la posibilidad de adquirir y desarrollar permanentemente nuevas cualificaciones” Comisión, (2010, p.21).

Estos objetivos no se consideran aislados, sino interrelacionados, correspondiendo a cada Estado miembro adaptar la Estrategia Europa 2020 a su situación particular, traduciéndolos a objetivos y trayectorias nacionales.

En el caso de España, el análisis de los logros conseguidos, muestran una realidad difícil en lo que tiene que ver con el empleo y la cualificación. Así, se afirma que “la tasa de desempleo, que en 2013 registró una media anual del 26,1 %, sigue siendo elevadísima. Son especialmente preocupantes la elevada tasa de paro juvenil (54,3 %) y el máximo significativo que alcanzó en 2013 la tasa de desempleo de larga duración (49,7 %), que afectaba aún con mayor intensidad a los trabajadores menos cualificados y de mayor edad” ,Consejo de Europa, (2014, p.38).

Además, en la misma Recomendación, se hace especial mención a la inadecuación de la educación y la formación a las necesidades del mercado de trabajo y al elevado porcentaje de desempleados sin cualificación formal (35,2 %), lo que contribuye a la elevada tasa de desempleo juvenil y el desempleo de larga duración. Especialmente alarmante es el porcentaje de los jóvenes que ni estudian ni trabajan, que sigue siendo mayor que la media de la UE y ha venido aumentando considerablemente, situándose en el (23,5 %), y que lleva a la necesidad de establecer una serie de medidas, entre las que destacan aquéllas dirigidas a reforzar la coordinación entre las políticas del mercado de trabajo y las de educación y formación.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Las necesidades en la actualidad de tener “justo a tiempo” (Just in time) la competencia requerida para cada función y tarea dentro de un ámbito profesional, cualificación o empleo, es una necesidad y además el elemento clave de supervivencia y mantenimiento de una empresa dentro de un sector productivo o de servicios. Por ello todo esfuerzo en cuanto a propuestas, análisis, instrumentos, herramientas y metodologías que se aporten desde las distintas Instituciones, Estados y Organismos Internacionales como UE, UNESCO, OIT, OCDE, etc son una inversión de futuro para el progreso social y laboral. La sociedad del conocimiento, en paralelo con otras amplias tendencias socioeconómicas como la globalización, los cambios en la estructura familiar, los cambios demográficos y el impacto de las tecnologías de la sociedad de la información, plantea a la Unión Europea y a sus ciudadanos tantos beneficios potenciales como retos. Los ciudadanos tienen nuevas y enormes oportunidades de comunicación, desplazamiento y empleo. Para poder aprovechar esas oportunidades y participar activamente en la sociedad, es fundamental adquirir continuamente conocimientos y aptitudes, competencias. Al mismo tiempo, las condiciones competitivas ventajosas dependen cada vez más de la inversión en capital humano. Por eso, los conocimientos y las aptitudes son un poderoso motor del crecimiento económico. La libre circulación de trabajadores y la movilidad laboral como exigencia de los tiempos actuales así lo determinan.

Por otro lado, la sociedad del conocimiento plantea considerables riesgos e incertidumbres, pues amenaza con provocar mayores desigualdades y aumentar la exclusión social, conformando un escenario complejo sobre el que es necesario actuar, puesto que los avances en los últimos años han sido mínimos, tal como se señaló en las páginas anteriores.

El aprendizaje permanente es, desde hace años, objeto de debate en el diseño de las políticas. Sin embargo, hoy en día es más necesario que nunca que los ciudadanos adquieran los conocimientos y aptitudes necesarios para cosechar los beneficios y asumir los retos de la sociedad del conocimiento. Esta es la razón por la que el Consejo Europeo de Lisboa confirmó que el aprendizaje permanente es un componente básico del modelo social europeo y una prioridad fundamental de la Estrategia Europea del Empleo.

En términos económicos, la empleabilidad y la adaptabilidad de los ciudadanos son vitales para que Europa mantenga su compromiso de convertirse en la sociedad del

conocimiento más competitiva y dinámica del mundo. Las carencias de mano de obra y los déficits de aptitudes pueden limitar la capacidad de crecimiento de la UE en todas las etapas del crecimiento económico. Por ello, el aprendizaje permanente tiene un papel fundamental en la eliminación de las barreras que impiden acceder al mercado de trabajo y limitan los progresos dentro del mismo. Una parte de este proceso es la lucha contra la desigualdad y la exclusión social.

No obstante, el aprendizaje permanente es un concepto que rebasa lo puramente económico. También promueve las metas y ambiciones de los países europeos de ser más abiertos, tolerantes y democráticos. Un nivel más elevado de educación y aprendizaje continuo, cuando es accesible para todos, contribuye considerablemente a reducir las desigualdades y prevenir la marginalización. En este contexto, hay un reconocimiento cada vez mayor en toda Europa de que es necesario desarrollar y aplicar en el marco del aprendizaje permanente un enfoque totalmente nuevo para las políticas de educación y formación. Mientras que las políticas tradicionales tendían a centrarse demasiado en los aspectos institucionales, el aprendizaje permanente pone el énfasis en los ciudadanos y en las aspiraciones colectivas a crear una sociedad mejor.

El aprendizaje permanente abarca globalmente la oferta y la demanda de oportunidades de aprendizaje, y valora los conocimientos y las aptitudes adquiridos en todas las esferas de la vida moderna, y que son relevantes para moverse en la sociedad de hoy. La realización del aprendizaje permanente en la UE requerirá inversiones más cuantiosas, mejores y distribuidas con más justicia, especialmente teniendo en cuenta que son pocos los estados miembros que alcanzan los índices generales de inversión de los países más desarrollados como Canadá, Corea del Sur, Noruega y Estados Unidos.

Son muchas las aportaciones sobre el aprendizaje permanente que aunque sean a modo de “objetivos” con prospectiva y cambios en el horizonte, -ahora-2020, no implica que las empresas y sus equipos formativos no incorporen las ideas y pongan en práctica innovaciones planteadas en las directrices y recomendaciones establecidas.

Quedó patente que la educación, en el más amplio sentido de la palabra, es la clave para aprender y comprender cómo afrontar esos retos, de cara a crear armonía entre las demandas y requerimientos de formación en términos competenciales que necesita el sistema productivo para su permanencia y desarrollo. Las empresas necesitan una permanente dinamización y renovación a través de la innovación proporcionando mejores productos y

servicios, así como bienestar social en los ámbitos de su influencia y seguridad en todo aquello que lanzan al mercado, bien sean servicios o bien productos.

De propuestas como las ya citadas ("las personas constituyen en Europa el principal activo, por lo que deberían convertirse en el centro de las políticas de la Unión"), se concluye, ante todo, que los sistemas de educación y formación deben adaptarse a las nuevas realidades del siglo XXI, y que " la educación permanente constituye una política esencial para el desarrollo de la ciudadanía, la cohesión social y el empleo". Esto implica que deben ser asumidas por todos los organismos internacionales, no sólo los que pertenecen a la UE y ser puestos en práctica en la formación en las empresas además de asumirlas el ciudadano como su *leitmotiv* de cara a su rol socio laboral.





CAPÍTULO 2

DISEÑO Y DESARROLLO DE LA FORMACIÓN

1. Introducción

2. Didáctica y curriculum

2.1. Diseño y desarrollo del curriculum: los paradigmas curriculares

3. La Planificación: elementos clave

3.1. El análisis de la realidad y la detección de necesidades

3.2. Los objetivos

3.3. Los contenidos

3.4. Las actividades

3.5. Los medios y recursos didácticos

3.6. La evaluación

4. El formador

4.1. Funciones

4.2. Perfil

5. A modo de conclusión



1. INTRODUCCIÓN

En el capítulo anterior, hicimos especial mención a que el *Lifelong Learning* y, más específicamente la formación que atañe a las empresas, debe tener como objetivo final el desarrollo de competencias. En este capítulo pretendemos realizar un recorrido por distintos planteamientos que configuran la epistemología de este proceso.

Aunque este tipo de formación es peculiar tanto por los escenarios como por los demandantes y se sitúa a lo largo de la vida de las personas, moviéndose en todos los ámbitos de la formación *formal*, *no formal*, e *informal*, sus bases pedagógicas son estrictamente las mismas que se requieren en cualquier acción formativa de carácter reglado. Para llegar a un modelo didáctico que sea eficiente y responda a los requerimientos actuales de este tipo de formaciones, tenemos en cuenta los fundamentos y teorías de la didáctica clásica y su evolución, con la finalidad de que las distintas aportaciones nos sirvan para confeccionar un modelo específico apoyado con el marketing adecuado, que además signifique una innovación en este tipo de formación.

2. DIDÁCTICA Y CURRÍCULUM

Históricamente la Didáctica se ha ocupado de dos actividades: aprender y enseñar, y las ha realizado desde cuatro dimensiones: la normativa, la tecnológica, la aplicativa o de intervención y la interpretativa o explicativa. La Didáctica consigue llegar a su plenitud cuando el ser humano al que se dirige logra integrar los aprendizajes por medio de procesos culturales siendo capaz de generar nuevas respuestas con ellos.

Tradicionalmente se ha producido una aparente separación entre la práctica y la teoría. Parece, como apuntan Carr y Kemmis (1986, p.20), que "la práctica es lo particular y urgente: es lo que hacen los maestros cuando se enfrentan a las tareas y las exigencias que se les

plantean en su trabajo cotidiano. La teoría (...) es intemporal y universal, es lo que elaboran los investigadores por medio de un prudente proceso de indagación", cuando en realidad, lo que debería suceder es que se aunaran las actitudes, los métodos y procedimientos de la práctica a su fundamentación teórica, de forma que toda actuación en el proceso de enseñanza-aprendizaje sea fruto de la reflexión y no de actividades ciegas o repetitivas. Algo que también defiende Schön (1992) cuando habla de la importancia de reflexionar desde la acción. A este autor podemos señalarlo hoy como un predecesor del diseño curricular por competencias por sus trabajos en la reflexión sobre la práctica, realizada en los escenarios de trabajo.

No por ello debemos olvidar la necesidad de establecer una relación dialéctica y continua entre el pensamiento (teoría) y la acción (práctica) o mejor aún como praxis ("acción que se crea"). La investigación educativa no debe consistir en estudiar desde fuera los acontecimientos para suministrar soluciones a los problemas educacionales, sino que más bien debe constituir un consejo que ayude a profesores y a las nuevas figuras profesionales que intervienen hoy en los procesos formativos en los que está inmerso el individuo durante toda su vida. Adaptar y crear modelos a las nuevas exigencias, como las que implican las acciones del *Lifelong Learning*, considerando los aspectos contextuales específicos de cada ámbito es hoy una misión fundamental de la didáctica y de la investigación educativa, que afecta fundamentalmente a la actuación del formador.

El término *curriculum* es empleado, en buena medida, como sustitutivo de parte de la concepción metodológica del "teaching-learning" y de la Didáctica. Es un término arraigado en la tradición hispanoalemana, proponiéndose desde él una nueva delimitación del campo didáctico y un nuevo enfoque para replantear teoría, modelos y acciones instructivas. Desde que Bobbit publicara *The Curriculum* en 1918, la teoría curricular ha aportado una contribución importante a la idea de guiar la concepción y la práctica educativa.

En general, la teoría del curriculum nace de la intervención didáctica, de la reflexión sobre la práctica, planteando una concepción que integra, con mayor o menor peso, las anteriores: metodología, tecnología, teoría y praxis. Por otra parte, las metodologías cualitativas, desarrolladas en apoyo de esta concepción, enriquecen el ámbito didáctico al proporcionar aspectos no contemplados antes, y visiones más comprensivas de los fenómenos educativos.

Como aplicación del campo científico de la didáctica, el diseño curricular plantea un subcampo científico, el del curriculum, que por su importancia no podemos obviar en esta

investigación dado que, aunque la mayoría de los conceptos y planteamientos fueron creados para la enseñanza reglada, sirven para las acciones formativas del *Lifelong Learning*. Sobre todo al concebir el diseño curricular como eje central de toda organización formativa independientemente de la modalidad o escenario en que se imparta.

La Didáctica y el curriculum implican un determinado concepto de educación, así como de objetivos y fines cuya obtención se juzga valiosa y aunque, como ya indicamos, la mayoría de estas propuestas van encaminadas hacia la escuela, son extensibles y validadas para otros contextos y formatos como lo es la formación para el trabajo y la educación no formal en toda su extensión.

Resulta el ámbito del currículum un campo enormemente complejo, de fronteras escasamente definidas, cruzado de controversias y teorías en conflicto, así como de confusiones terminológicas. Un campo de carácter polisémico, conceptualmente plural y hasta ambiguo.

Una de las primeras definiciones la tomamos de Bobbit (1918), a quien se considera el principal predecesor de este concepto. Para él, el curriculum sería el “conjunto de experiencias que permiten que los alumnos se adapten a la vida de los adultos en sociedad” (p. 42).

En palabras de Cherryholmes (1987) el estudio del currículum ha sido "turbulento" y "conflictivo", llegando a afirmar que "la sucesión de ideas que se han propuesto desde la Segunda Guerra Mundial como significados trascendentales en el ámbito del currículum demuestran que: 1) ha habido una búsqueda permanente de un centro que fije las ideas y proposiciones relativas al currículum y que pueda servir de fundamento para éste, y que, 2) no se ha encontrado ninguno" (p.43).

Zabalza, (1987, p.14) conceptualiza el curriculum “como el conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlos; el conjunto de conocimientos , habilidades, actitudes que se considera importante trabajar en la escuela año tras año”.

Goodlad, Sirotnik y Overman (1979) han propuesto varios tópicos que a su juicio constituyen los elementos centrales de la institución escolar, o que todas las escuelas poseen en común, y que pueden entenderse como un punto de partida significativo para la investigación sobre el currículum. Vendrían a ser los siguientes:

| | |
|-------------------------------|----------------------------------|
| Contenidos | Materiales instructivos |
| Actividades | Evaluación |
| Prácticas de enseñanza | Medio ambiente físico |
| Tiempo | Organización |
| Comunicaciones | Toma de decisiones |
| Metas | Cuestiones y problemas |
| Currículum oculto | Restricciones y controles |

Para Tejada (1999) el “currículum es el conjunto de contenidos culturales organizados en un plan de instrucción que integra las experiencias de enseñanza-aprendizaje que han de desarrollarse por los diversos agentes educativos, sujetos a revisión-reflexión según su desarrollo práctico y contexto particular con la finalidad del desarrollo personal y social” (p.137)

Sobre la base de estas definiciones es posible afirmar que no existe acuerdo entre los especialistas a la hora de encontrar un conjunto cerrado de asuntos significativos, que pudieran constituir el currículum como un campo de estudio unitario. Se han ido sucediendo de esta forma distintas definiciones sobre el currículum, hasta abarcar un número muy considerable. El último autor citado, Tejada, recoge en su libro *Didáctica y Currículum* (2005) hasta sesenta y seis definiciones distintas, lo que es muestra de la gran diversidad existente en la literatura especializada. Constituye éste un indicador bastante significativo a la hora de ilustrar los niveles de diversidad que se han llegado a alcanzar, demostrándose que no existe una definición de currículum ampliamente aceptada.

2.1. Diseño y desarrollo del currículum: los paradigmas curriculares

Al tratar del currículum también suele hablarse, ya sea de manera consciente o inconsciente, de marcos de referencia. No es lo mismo referirse a modelos cognitivos en la elaboración de un diseño curricular que a modelos de modificación de conducta, a modelos

con criterios científicos o a criterios de tipo sociopolítico. Las teorías curriculares son construidas precisamente a partir del debate en torno a los criterios que justifican determinadas elecciones de objetivos y contenidos culturales que a su vez dan lugar a un currículo específico y a un plan de acción para llevarlo a cabo.

Para Torres Santomé (1987, p.105) "son las teorías curriculares, o sea, los diferentes planteamientos técnicos, de carácter político, filosófico, psicológico, sociológico, neurológico, etc., de los que disponen los profesores y especialistas en temas curriculares, los que guían, condicionan y dan lugar a diferentes diseños o proyectos curriculares, que será necesario adecuar a las peculiaridades de cada centro y aula, con la finalidad de hacer eficaz su desarrollo curricular, su puesta en acción".

Siguiendo a Tejada (2005) es posible diferenciar tres tipos de paradigmas: el paradigma tecnológico (el curriculum como producto), el paradigma Interpretativo-fenomenológico (el curriculum como proceso), y el paradigma socio-crítico (el curriculum como praxis).

Modelo tecnológico: el curriculum como producto

El modelo tecnológico o por objetivos, tiene su origen en la psicología conductista y en las derivaciones de los modelos tecnológicos industriales de la Organización Científica del Trabajo y de gestión empresarial. Surgió al amparo del "eficientismo" social y del movimiento "utilitarista", siendo su lenguaje, en lógica consecuencia, el de la producción, el control, la eficacia y la rentabilidad.

Debido a sus planteamientos operacionalistas centrados en los aspectos directamente observables y cuantificables de la realidad, se halla encuadrado dentro de perspectivas positivistas. La obra más significativa del modelo tecnológico es la de Tyler (1973), quien concibe la enseñanza como actividad técnica y "neutral" que pretende, ante todo, la búsqueda de la eficiencia medida en términos cuantitativos o mensurables, según una concepción inequívocamente tecnocrática e instrumental: la educación concebida como medio para fines pre-especificados.

El diseño del currículum tiene como eje la definición operacional precisa de objetivos de aprendizaje especificados desde el punto de vista de conductas observables. Son dos las preocupaciones básicas de este modelo: definir los elementos o variables relevantes del currículum, y crear un sistema de toma de decisiones para el desarrollo del currículum.

En este modelo, el profesor tiene una mera función transmisora y ejecutora de prescripciones diseñadas o establecidas con anterioridad. A este respecto, las decisiones sobre lo "qué debe ser enseñado" son hechas a priori y separadas de las decisiones sobre "cómo debe ser enseñado".

Otras preocupaciones importantes de este modelo son las referidas a la selección, jerarquización, formulación, consecución y evaluación de objetivos, así como la prescripción y anticipación de resultados contemplados en dichos objetivos. De acuerdo con esto, no se consideran por ejemplo, los asuntos que tienen que ver con el análisis del tipo de transmisiones que la escuela realiza, qué concepciones de la realidad vertebran los contenidos, a qué intereses pueden responder, cómo se seleccionan, organizan y distribuyen, el papel del profesor en calidad de algo más que un simple transmisor o gestor eficaz, la participación del alumno, o las características del aula.

Además de Tyler, otros miembros relevantes de este modelo son Popham y Baker (1970) y Taba (1977). En la década de 1970, el modelo tecnológico por objetivos pasa por una cierta modernización de su terminología. Popham y Baker (1970) delimitan cuatro pasos para la construcción del curriculum que son reflejo de los propuestos por Tyler. Se trata de los siguientes:

- Los objetivos instructivos deben ser identificados en función del rendimiento de los alumnos.
- Las decisiones de desarrollo curricular deben ser tomadas de acuerdo a los "inputs" previamente definidos.
- Debe pensarse en un conjunto alternativo de estrategias de aprendizaje.
- Deben ser planeadas aquellas medidas de evaluación que sirvan para verificar si se han conseguido o no los objetivos instructivos.

Un análisis de estos pasos demuestra que constituyen una evolución y no precisamente una revolución, de los cuatro propuestos por Tyler.

Por su parte, Taba (1977) propone siete pasos en la planificación y elaboración de un currículum:

1. Diagnóstico de las necesidades.
2. Formulación de objetivos.
3. Selección del contenido.

4. Organización del contenido.
5. Selección de las actividades de aprendizaje.
6. Organización de las actividades de aprendizaje.
7. Determinación de lo que va a ser evaluado y las maneras y modos de hacerlo.

En definitiva, el modelo por objetivos es un modelo que ha tenido una amplísima repercusión en el campo educativo, al que ha otorgado una apariencia de cientificidad, propiciando los estudios sobre taxonomías, buena parte de los estudios sobre evaluación, en cierto modo la enseñanza programada, el enfoque sobre el mastery learning, algunos planteamientos de la enseñanza individualizada, los "paquetes" de enseñanza, etc.

El paradigma Interpretativo-fenomenológico: el curriculum como proceso

Se trata de un modelo que rechaza las asunciones de carácter operacionista, tecnocrático, conductual o mensurable, contemplando el currículum desde perspectivas y tradiciones intelectuales completamente distintas. Si el anterior modelo era básicamente un modelo de "aceptación", éste es sobre todo, un modelo de "reflexión" y "comprobación crítica", de revisión y discusión de concepciones, posibilidades y problemas que intenta modificar la práctica. Un excelente ejemplo lo constituye el Humanities Curriculum Project de Stenhouse, y el Ford Teaching Project de John Elliot. Si se tratara de definirlo en pocas palabras, podría decirse que es un modelo que trata de transformar la práctica.

Una transformación de la práctica algo más que "cosmética", exige un análisis serio de las condiciones del ambiente donde se produce, su consideración en términos globales y no desde variables aisladas o independientes y una ineludible capacidad profesional de los sujetos responsables.

Una de las acusaciones más serias y de mayor alcance hechas al modelo de objetivos, ha sido el evidenciar las consecuencias que ha provocado en la desprofesionalización del profesor. Éste se convierte en un mero ejecutor o transmisor de políticas pensadas por otros, cuando como dice Apple (1982, p.142) "el conocimiento propio de una actividad profesional, controlado y utilizado por los mismos docentes, es trasladado a otro sitio, separándose la planificación de la ejecución, cuando su capacidad de juicio autónomo y de decisión están cercenados por contenidos, materiales y formas de evaluación prediseñados, lo que resulta

inevitablemente es su descualificación como profesional y la consiguiente pérdida de control sobre las decisiones curriculares y sobre lo que sucede en el aula."

Para Stenhouse, figura principal en el modelo de investigación en la acción, una de las tareas centrales a realizar consiste en la recuperación de la profesionalidad perdida. Como señala "se trata de la idea relativa a una ciencia educativa en la que cada aula sea un laboratorio y cada profesor un miembro de la comunidad científica" (Stenhouse, 1984, p.194). El profesor no debe sustraerse a la labor de investigación sobre su propia práctica, de los entornos donde la desarrolla y de sus particulares situaciones y condiciones de trabajo. Se afirma que "no basta con que haya de estudiarse la labor de los profesores: necesitan estudiarla ellos mismos" (Stenhouse, 1984, p.195). Y continúa: "las características más destacadas del profesional "amplio" son: una capacidad para un autodesarrollo profesional autónomo mediante un sistemático autoanálisis, el estudio de la labor de otros profesores y la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación en el aula" (p.197).

Ahora bien, el profesor debe disponer de conocimientos que le permitan tanto su desarrollo individual, como la comprensión de su propia labor y de las posibilidades de mejora de su acción cotidiana. El conocimiento, el pensamiento o las ideas siempre deben encontrarse ligados a formas de acción que permitan, no su "aceptación", sino su comprobación sistemática, dando lugar a procesos analíticos reflexivos.

En palabras de Elliot (1986, p.23), la investigación en la acción podría definirse como: "el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de acción dentro de la misma. Su finalidad consiste en aspirar a alimentar el juicio práctico en situaciones concretas, y la validez de las teorías e hipótesis que genera no depende tanto de los test científicos de la verdad, como de su utilidad para ayudar a la gente a actuar más hábil e inteligentemente. En la investigación en la acción las teorías no se hacen válidas de una forma aislada, para aplicarse después a la práctica. Se hacen válidas por medio de la práctica".

La investigación en la acción tiene que realizarse dentro, y no fuera, del entorno ofrecido por el diseño y desarrollo de un currículum y tomando como base el proceso de enseñanza-aprendizaje. El currículum se concibe como un proyecto que tiene que ser verificado en la práctica cotidiana del aula. Como refiere Stenhouse (1987) tras confesar su insatisfacción con las definiciones de currículum existentes, "el problema del currículum (...) es el de relacionar ideas con realidades, el de ligar el currículum concebido o en el papel con el currículum en clase" (p.95).

Los problemas curriculares están íntimamente ligados a los problemas del conocimiento. De un conocimiento que no es fijo ni inmutable y que, lejos de postulados operacionalistas o positivistas, no busca "la" respuesta correcta, sino la estimulación del pensamiento libre por medio de la exploración, el cuestionamiento y contraste de ideas.

El paradigma socio-crítico: el curriculum como praxis

Puede resultar más preciso definirlo como concepción que como paradigma, pero constituye una notable aportación sociológica al estudio y diseño curriculares. Lo que caracteriza a la concepción curricular crítica es su anti positivismo, anti funcionalismo y anti tecnocratismo. Es una construcción que debe entenderse en su contexto histórico, político y económico. La función primordial es contribuir a la liberación y emancipación.

En común con la tradición interpretativa, esta concepción pone el énfasis en los procesos de significación e interacción sociales, considerando al ser humano como un constructor de la realidad social. Asume que ni el mundo ni la realidad tienen existencias autónomas susceptibles de ser conocidas objetiva y neutralmente, en contra de los principios sostenidos por las formas de racionalidad positivistas. Y defiende que ni la teoría ni la práctica curricular están al margen de los procesos políticos, económicos y culturales dominantes.

El modelo socio-crítico estudia cómo operan los valores dominantes, cómo resultan mediados por los contenidos, materiales, actividades e interacciones curriculares, cómo se aceptan, internalizan, transforman o resisten, y cómo la producción de significado viene a representar el aspecto central. El modelo socio-crítico se asienta en tres premisas básicas:

1. El currículo se sitúa dentro de particulares entornos sociohistóricos, estando cultural y políticamente determinado.
2. La construcción del currículo incluye ineludibles compromisos sociales y políticos que deben intentar conducir a la emancipación humana, al cambio de la realidad social, básicamente injusta y desigual, y a la modificación de la relación de fuerzas existente.
3. La crisis que sufre la educación en general, y el currículo en particular no es coyuntural, sino muy profunda y de carácter estructural.

El modelo socio-crítico ha proporcionado dos contribuciones importantes al estudio del campo curricular como son, el análisis del currículo oculto y el del conflicto en el currículo.

Con respecto al currículum oculto cabe decir que las instituciones educativas provocan todo tipo de comportamientos, actitudes, respuestas y aprendizajes tanto formales como informales, de carácter colateral a los denominados oficiales o explícitos. Esto no resulta algo inocente, casual o desprovisto de significado, sino que atañe a la dimensión socioeconómica del currículum.

Viene a constituir, como refieren Gimeno y Pérez (1983, p.16), "el reflejo de la función profunda de la institución escolar, que reside en socializar a los individuos en un modelo de sociedad dominado por una serie de grupos o clases sociales en beneficio propio. El currículum oculto se convierte así en la verdadera misión de la escuela: el modelar a un tipo de persona acorde con un determinado modelo social imperante. Sin esta dimensión política, económica y social del currículum no puede entenderse todo lo demás."

El currículum oculto es un sistema privilegiado para revelar las conexiones entre el currículum y la estructura social. Apple (1982) ha vinculado este concepto a la reproducción de la hegemonía. Y es que el currículum oculto, igual que la hegemonía, significa todo un proceso de socialización efectiva. Hay implícito en él un orden en el que es dominante un determinado modo de vida y de pensamiento, una concepción del mundo y la realidad que impregna y carga de sentido los aprendizajes e interacciones vividos en el entorno escolar y en particular, los ámbitos cognitivo y axiológico.

Este proceso socializador no es un proceso inespecífico, sino que está limitado a un espacio restringido y selectivo de valores, significados y prácticas, lo que constituye el fundamento real del currículum oculto. Su característica esencial consiste en el proceso de incorporación e internalización selectivas y específicas de significados.

Desde la concepción del currículum crítico, parece fundamental abordar la importancia de lograr el currículum negociado entre profesor y alumno, lo que no significa que el profesor deje de tener un papel que desempeñar en la selección del saber a estudiar. Aunque la idea de incorporar a los estudiantes como colaboradores en el laborioso proceso de construcción del currículum no logra necesariamente la aprobación inmediata de los alumnos. Las tradiciones del reparto de responsabilidades y de la distribución del poder en el trabajo de enseñar y aprender, están ancladas con fuerza, tanto en la historia de los profesores como de los alumnos. Para eliminar esas divisiones, tal como se exige para lograr un aprendizaje autónomo, hay que superar muchas dificultades. Al tener en cuenta la importancia de la conciencia crítica para liberar la educación, debe quedar claro que no sólo el profesor debe contar con el apoyo de una comunidad crítica, sino que las mismas clases o grupos de

aprendizaje se convierten en comunidades críticas. En nuestro caso parece algo ineludible. No se puede responder a un nuevo entorno social y tecnológico desde posiciones estáticas o estereotipadas.

3. LA PLANIFICACIÓN: ELEMENTOS CLAVE

Son muchos los autores, que hoy siguen investigando, reflexionando y aportando aspectos innovadores sobre la planificación curricular y el diseño y desarrollo curricular, aunque nunca se cuestiona ésta como elemento clave del acto educativo en todo lo que se refiere al proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas innovaciones se basan en aspectos evolutivos en el sentido fundamental de incorporar más elementos “contextuales” a la planificación educativa, y en general al diseño curricular. Fundamentalmente la evolución se detecta a partir de matices sobre propuestas formuladas por los autores pioneros en estas teorías y en planteamientos que tratan de acercar la teoría a la práctica y, sobre todo, en el uso de nuevos medios didácticos, que en la actualidad están revolucionando tanto el papel de los profesores como el de los alumnos y en consecuencia las formas de cómo se presenta la enseñanza y de cómo se produce el aprendizaje y que promueve que el aula se transforme en un escenario virtual sin límites ni fronteras. En este sentido, Tejada (2005) realiza un análisis exhaustivo de la evolución del diseño, desarrollo y evaluación del curriculum, de sus antecedentes y, sobre todo del pensamiento didáctico y curricular actual.

Diferentes autores que fueron aportando y construyendo modelos adaptados a cada nivel educativo o formatos formativos y cuyos trabajos se dirigieron a ofrecer nuevos enfoques y planteamientos para el desarrollo de la formación para el trabajo. Entre ellos, podemos destacar a Ferrández y Puente (1990, p.20) quienes consideran la programación como “la acción que posibilita poner en situación concreta un proyecto de enseñanza” . Supone, pues, un conjunto de operaciones que el educador, solo o en equipo, lleva a cabo para organizar, disponer, ejecutar y controlar una actividad didáctica, situada en un determinado contexto geográfico, social y laboral como alumnos y estructuras específicas.

Es una actividad que media entre el programa (considerado como algo externo y “dado”)

de la planificación, lo que supone admitir para el docente, sea éste el que fuere, una actitud activa y no meramente reproductora y aislada, que tiene en cuenta además todas las variables situacionales que van a condicionar y direccionar esta programación y, sobre todo, su puesta en práctica.

Llevar a cabo una programación supone seguir los siguientes pasos:

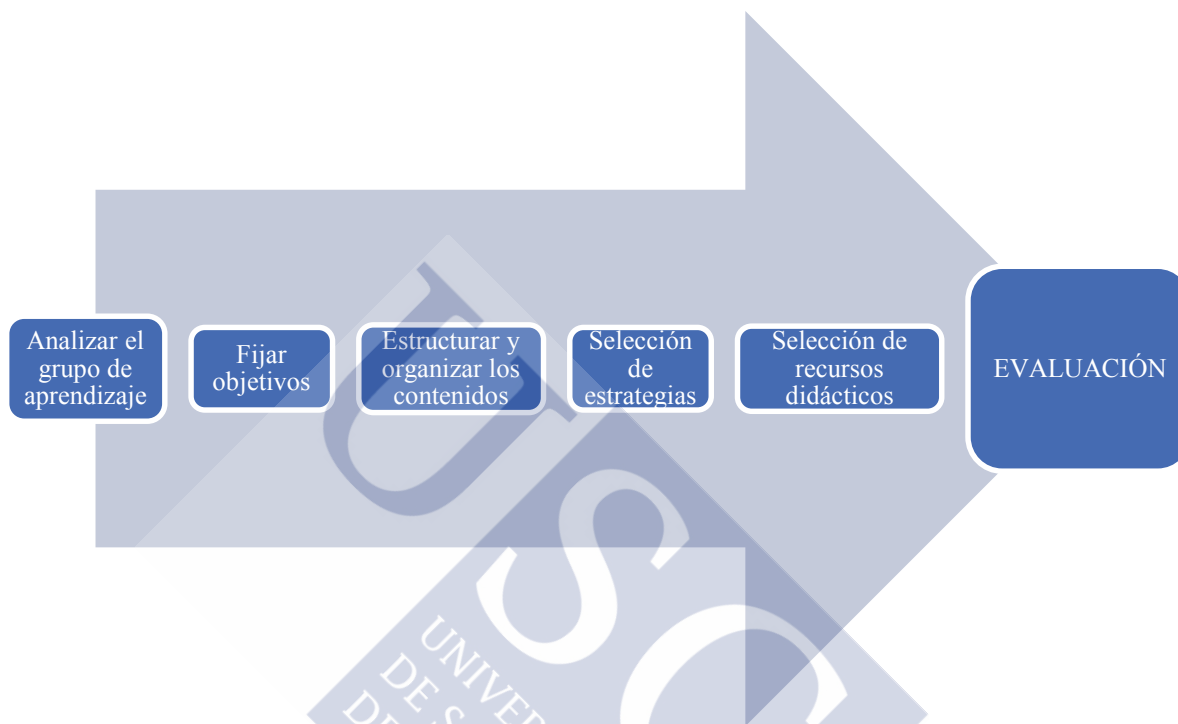


Figura 2.1: Pasos para una programación. Elaboración propia a partir de Ferrández y Puente (1990, p.20)

El elaborar una programación vendría justificado por una serie de **razones** (González Soto y otros, 1984; Ferrández y Puente, 1990):

- Poder ofertar datos concretos de nuestra acción de enseñanza
- Intentar demostrar en la práctica que esa acción de enseñanza-aprendizaje es suficientemente importante como para no dejarla al azar.
- Disponer de tiempo y energías para recrear la acción de enseñanza sobre la base de tener trazado un camino seguro.
- Proporcionar a los alumnos una orientación sobre el proceso en el que se han comprometido o van a comprometerse.
- Asentar la reflexión-investigación del profesor

- Ayudar a la organización coherente de los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje
- Posibilitar la adaptación a las necesidades e intereses de los alumnos.
- Aprovechar convenientemente las actividades y recursos puestos en juego en la acción educativa

En este sentido, la virtud más importante de la programación y lo que la hace imprescindible en cualquier proceso didáctico es “que anticipa la acción docente y discente, implicando una toma de decisiones sobre una serie de elementos” Sarceda, (2011, p.5). Programar es pues, mucho más que la exposición de unidades de contenido de una materia que el alumno ha de aprender. Programar supone estructurar de acuerdo a imperativos sociales, psíquicos, exigencias en términos de requerimientos de un trabajo, físicos y didácticos del contenido educativo, sin olvidar los elementos intervinientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello es preciso no sólo saber tomar decisiones, sino también saber justificarlas y valorarlas debidamente.

De esta manera, los **principios** del proceso de programación deben basarse en:

- *Realidad*: programar es proyectar al desarrollo real, a lo próximo y concreto
- *Racionalidad*: “si algo puede y debe aportarnos la programación curricular es hacernos capaces de saltar de la gestión rutinaria de la enseñanza a un hacer consciente, autorregulado” Zabalza, (1987, p.31).
- *Socialidad*: “programar un curriculum significa mediar en la diversidad a través de un consenso operativo (diversidad de posiciones, de competencias, de intereses) a construir sobre el terreno, fatigosamente pero sin quedarse en aspectos puramente formales...” Scuratti, (1982, p.87).
- *Publicidad*: “a través de la programación se hace explícito el marco de intenciones” Zabalza, (1987, p.32).
- *Intencionalidad*: puesto que programar es buscar intencionadamente un propósito Zabalza, (2008).
- *Sistematicidad*: “toda programación supone una organización funcional de las partes constituyentes del currículum. Se trabaja con criterios de operatividad y funcionalidad cómo podemos llevar todo esto a la práctica, cómo se han de

relacionar entre sí los diversos componentes del currículum para que éste funcione como un todo integrado y no como un conjunto de acciones inconexas,...etc.” Zabalza (1987, p.32).

- *Selectividad*: La función de programar, como toda toma de decisiones, implica selección según ciertos criterios Zabalza, (2008)

3.1. El análisis de la realidad y la detección de necesidades

La intervención social es un proceso de actuación sobre la realidad social (y educativa) que tiene como finalidad lograr un desarrollo, cambio o mejora de situaciones, colectivos, grupos o individuos que presentan algún tipo de problema o necesidad para facilitar su integración social o su participación activa en el sistema social a nivel personal, económico-laboral, cultural y/o político.

En este sentido, Rubio y Varas (1997) han definido la intervención social como una metodología para transformar la realidad. Esta metodología incluye una serie de pasos o fases, estando la primera vinculada al análisis de la realidad y la detección de necesidades. En ella, se genera un conocimiento de la situación o problema sobre el cual se va a intervenir. Este conocimiento permite llevar a cabo las fases posteriores de la intervención con mayor precisión y eficacia.

3.1.1.- El análisis de la realidad

Definir el análisis de la realidad significa poner límites, referirlo a un marco conceptual concreto. De modo genérico, se considera como la fase del proceso de intervención social en la que se realiza una investigación sobre el problema en el que se pretende actuar. El análisis de la realidad es un paso más del proceso de intervención social que tiene como finalidad ofrecer a los agentes sociales los procedimientos y las técnicas de investigación necesarias para que puedan definir sus objetivos y orientar su intervención de acuerdo con las necesidades sociales y las circunstancias del proceso de intervención.

A continuación vamos a referirnos a conceptos asociados al análisis de la realidad en función de la finalidad y el momento en que se realizan.

- El análisis de la realidad como diagnóstico. El concepto de diagnóstico está relacionado con el de situación social problemática. El diagnóstico social recoge información sobre la situación o problema, sus síntomas, su gravedad, y propone un programa de intervención para resolverlo. Esta forma de entender el análisis de la realidad, lo sitúa al inicio de la intervención, es decir, previamente al establecimiento y ejecución de un programa. El diagnóstico permite proponer los objetivos de la intervención, pero, una vez definido y elaborado el programa, no vuelve a considerarse. Se realiza mediante la descripción y clasificación de una serie de variables: económicas, sociales, educativas, psicológicas, geográficas, políticas, familiares, de salud,...; a partir de estos procesos de descripción y clasificación se llevan a cabo el análisis, la interpretación de la situación y la propuesta de soluciones. “diagnóstico”, “investigación diagnóstica”, “diagnóstico inicial” e incluso, “evaluación inicial”, son las expresiones que se utilizan para definir esta forma de entender el análisis de la realidad; un análisis previo a la planificación y la intervención, que parte de un modelo lineal para representar el proceso de intervención social.
- El análisis de la realidad como determinación de necesidades. Este tipo de análisis ha sido considerado por Pineault y Devaluy (1990) como un proceso en dos etapas: en primer lugar, la identificación de problemas permite definir los factores que están incidiendo en una situación, e incluso establecer las causas y consecuencias del problema. En segundo lugar, la determinación o estudio de necesidades va más allá al relacionar los recursos con las necesidades. La necesidad se define en función de los recursos y medios disponibles en un momento concreto para afrontar un problema. Esto implica conocer los recursos existentes y relacionarlos con un estándar o norma de servicios y recursos que deberían estar disponibles para resolver los problemas sociales. Como afirma Sánchez Alonso (1986, p.53), la necesidad se define como “la diferencia entre lo que debe ser (meta) y lo que es (realidad actual)”.

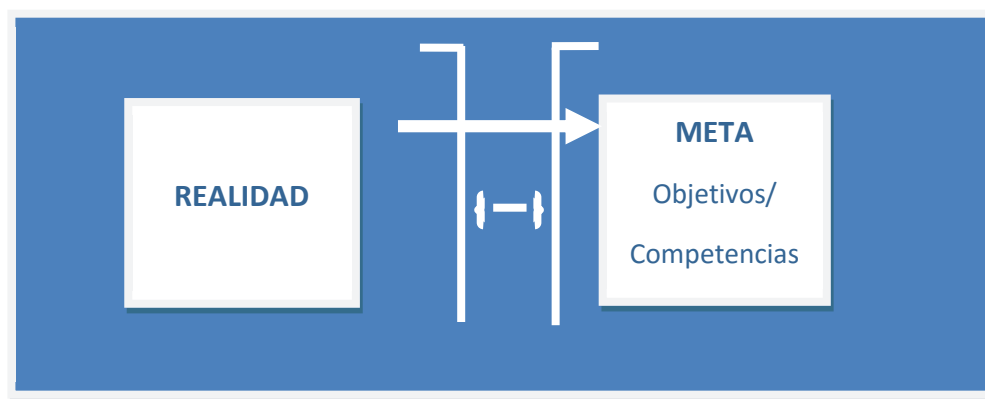


Figura 2.2: Representación del concepto de necesidad. Elab. propia a partir de Sánchez Alonso (1990, p.3)

Ferrández, González y Gairín (1995) entienden que a la hora de comenzar cualquier proceso de planificación, es necesario tener en cuenta la estructura de condiciones de todo tipo que conforman nuestra realidad y que va a incidir en nuestro diseño, lo cual supone diagnosticar las condiciones previas, individuales y sociales, de los alumnos, al objeto de determinar, fundamentalmente, sus experiencias, instrucción, necesidades, intereses y situación socio-ambiental y laboral y que estarían en el punto de partida y justificarían la propuesta. Esto supondría un análisis profundo de la realidad (Figura 2.3):



Figura 2.3: Elementos de la realidad. Elaboración propia a partir de Ferrández y Puente (1990, p.22)

Un aspecto importante a tener en cuenta, es la concepción del análisis de la realidad como un proceso de investigación-acción. Ésta ha sido definida por Elliott como “el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de acción dentro de la misma” Elliott, (1986, p.23). Esta forma de entender el análisis de la realidad trata de unir la teoría y la práctica. Pérez Serrano (1990) señala como rasgos esenciales de la investigación-acción los siguientes aspectos:

- La investigación-acción se propone un cambio tanto de la práctica como de las actitudes del investigador y, por supuesto, de la intervención social.
- Supone la colaboración de los diferentes grupos implicados en una situación o problema social. La participación de los implicados en el proceso de cambio es fundamental.
- La participación de los diferentes sectores afectados conlleva que estos reflexionen sobre sus actitudes y modos de actuar.
- Es un proceso sistemático de carácter educativo por cuanto posibilita el aprendizaje y la toma de conciencia de una determinada situación.
- La metodología de la investigación-acción, sin dejar de ser rigurosa, permite la utilización de distintas perspectivas metodológicas y de diferentes técnicas de investigación de un modo flexible y abierto.
- La investigación-acción aplicada a la planificación de acciones formativas de carácter profesional, implica tener en cuenta experiencias que ya realizadas y sobre todo, tener en cuenta la realidad productiva.

3.1.2. Las necesidades

El programa formativo es la concreción curricular de todos los aspectos que se van a trabajar en la acción formativa, desde los elementos derivados del estudio contextual previo, hasta la manera de escenificarlos en el aula o el escenario correspondiente recoge “el qué, cómo y cuándo enseñar” y el “qué, cómo y cuándo evaluar”.

A la hora de plantearnos el diseño de un Programa, nos encontramos con que la primera cuestión se nos plantea es: “¿Por dónde comenzamos?”. Y ahí es donde entra en juego el concepto de “necesidad” como punto de partida del diseño de un proceso formativo. En este sentido, cabe destacar la revisión realizada por Gairín (1996) de las aportaciones de diferentes autores, y que organiza en dos grandes bloques: uno que denomina relacional y otro de carácter más polivalente:

| | AUTOR | DEFINICIÓN |
|--------------------|----------------------------------|--|
| BLOQUE RELACIONAL | Beatty (1981) | “La discrepancia existente entre el estado presente de los acontecimientos y el estado deseado de éstos” |
| | Tejedor (1990) | “La discrepancia existente entre la situación corriente y la situación deseada del desarrollo educacional” |
| | Blair y Lange (1990) | “Discrepancia entre lo que es (práctica habitual) y lo que debería ser (práctica deseada). Por lo tanto, las necesidades se deben tener en cuenta en función de metas especificadas” |
| | Alvira Martín (1991) | “Diferencia/desfase entre lo que es y lo que debería ser” |
| | Sarramona, Vázquez y Ucar (1991) | “Concepto objetivo que se vinculó tradicionalmente con los déficits existentes entre la realidad y lo deseable y que son salvables mediante acciones de formación” |
| BLOQUE POLIVALENTE | Tejedor (1990) | “En el ámbito de la formación de profesores, los estudios realizados (...) identifican la necesidad con deseos, problemas, carencias o deficiencias; se entiende la necesidad tanto en términos relacionales (respecto de un referente concreto) como en términos de deseo (experiencia no vivida, deterioro de la autoimagen). Se vincula, como vemos, tanto a un estado referencial (interno o externo) como a un estado de conciencia o percepción de algo” |
| | McKillip (1989) | “Juicio de valor de que algún grupo tiene un problema que puede ser solucionado” |

Tabla 2.1: Definiciones de *necesidad*. Elaboración propia a partir de Gairín (1996)

En lo que respecta a los **tipos** de necesidades, una clasificación clásica y que se suele utilizar como referente habitual, es la propuesta de Bradshaw (1972; cit. Domínguez, 1995; Gairín, 1996; Sarceda, 2008), quien establece cuatro tipos de necesidades:

- Necesidades *percibidas*. Son las necesidades de formación, problemas, motivaciones y expectativas que perciben las personas destinatarias del plan, programa o investigación, y que deben ser el punto de partida para definir contenidos, y sobre todo, metodologías, recursos, medios y criterios e indicadores de evaluación o de lo que se pretende conseguir. Para ello habrá que diseñar un proceso de recogida de datos a partir de cuestionarios, entrevistas o escalas de observación, entre otros instrumentos.
- Necesidades *expresadas*. Son las necesidades que se han detectado por parte de los formadores, técnicos o expertos que van a desarrollar el plan, programa o investigación y que se suele basar en su propia experiencia o conocimiento de la materia y su preparación respecto a otras experiencias (evaluación demorada, experiencias propias y con otros equipos o de otras especialidades).
- Necesidades *normativas*. Son las necesidades de formación que se pueden deducir de la legislación y la normativa tanto actuales como las futuras (prospectivas) que puedan aparecer. Este apartado debe dar la sensación del conocimiento del

campo prospectivo de un sector o profesión y su contextualización en la realidad concreta del plan o proyecto de investigación. Esta información se puede recoger a través del estudio de documentos, conferencias, mesas redondas y grupos de discusión de expertos, método Delphi,...etc.

- d) Necesidades *comparadas*. Son las necesidades que se pueden definir a partir de los estudios elaborados en otros sectores, países o las experiencias y teorías que se han publicado en informes o estudios y bibliografía, tanto nacional como internacional (fundamentación), que avalan y fundamentan la propuesta o petición del plan o investigación que se hace. En este caso es fundamental hacer una búsqueda a través de las redes informatizadas especializadas.
- e) A estas necesidades propuestas por Bradshaw, Zabalza (1987) añade las que denomina Necesidades *prospectivas*. En esta dimensión hace referencia a que serán objeto de análisis todos aquellos aspectos o recursos que con toda probabilidad se presentarán en el futuro como “necesidades”.

3.2. Los objetivos

El punto de partida para diseñar una acción formativa es definir las metas a donde queremos llegar, ¿qué aprendizajes queremos promover en los alumnos?, ¿Qué competencias?...Para ello tenemos en cuenta el punto de partida a través de los diagnósticos previos contextuales ya indicados y concretamos las acciones que debemos realizar.

Retomando el trabajo de Ferrández, González y Gairín (1995) nos encontramos con que el análisis del grupo de aprendizaje ha de conducir a un mejor conocimiento del mismo, de sus parámetros contextualizadores, con el fin de establecer las prioridades de acción, o, si se prefiere, con el fin de acomodar los objetivos a la acción, de fijarlos.

El establecimiento de los objetivos supone un proceso de reflexión, de depuración y de explicitación de lo que se quiere hacer. El análisis de los objetivos lleva implícita una depuración, de manera que se mantengan como intenciones, propósitos y metas, aquéllos que aparezcan como legítimos, viables y funcionales a la jerarquía de necesidades a satisfacer. Y de esta manera se comunica, se hace explícito y público, tanto el discurso educativo como el discurso técnico que está en la base del proyecto planteado. Sólo entonces “es posible verlo en su totalidad formativa, no como un conjunto de situaciones, tareas o momentos

consecutivos, sino como un conjunto de elementos que constituyen una unidad de influencia, que contiene y se dirige a un propósito, esté previsto de antemano o no, sea conductual o no, lo llamemos de una manera o de otra (Zabalza, 1987, p.91).

Buckle y Caple (1991) hacen referencia a las ventajas para quienes invierten tiempo en redactar los objetivos:

- Previenen de que la enseñanza sea demasiado larga o demasiado corta.
- Sirven de guía en el diseño del curso y son las bases sobre las que se asientan las metas de aprendizaje y capacitación.
- Ayudan a saber, tanto a los instructores/tutores como a los alumnos, lo que significan las metas propuestas en formación.
- Sirven para medir la eficacia del programa, tanto por lo que a conocimientos, técnicas y actitudes se refiere, como a los niveles mínimos aceptables que se esperan de los *formandos* y las condiciones en las que se han de valorar los resultados.
- Sirven para comparar las necesidades formativas con el programa que se ha desarrollado para garantizar que la formación sea válida.
- Sirven como primer punto de referencia para cualquier investigación y revisión que se haga de la formación.

En síntesis, los objetivos didácticos tendrían dos funciones claramente identificadas:

1. *Orientadores* de la práctica en el aula, debiendo expresar las capacidades y competencias a desarrollar con la propuesta de formación
2. *Control* del aprendizaje y de la enseñanza, entendido éste como revisión de los detalles del proceso. Su análisis hará posible introducir los cambios necesarios en los elementos que sea preciso

3.2.1. Tipos de objetivos

De acuerdo al grado de abstracción y campo que abarcan, Ferrández, González y Gairín (1995) distinguen tres niveles que generan, a su vez, una primera clasificación o distinción de objetivos. De acuerdo con este criterio de abstracción podemos hablar de objetivos generales, específicos y operativos.

Representados gráficamente y comparativamente respecto a dos ejes teóricos, uno señalando el nivel o grado de “finalidad” y otro el de “actividad”, tendríamos una figura como ésta:

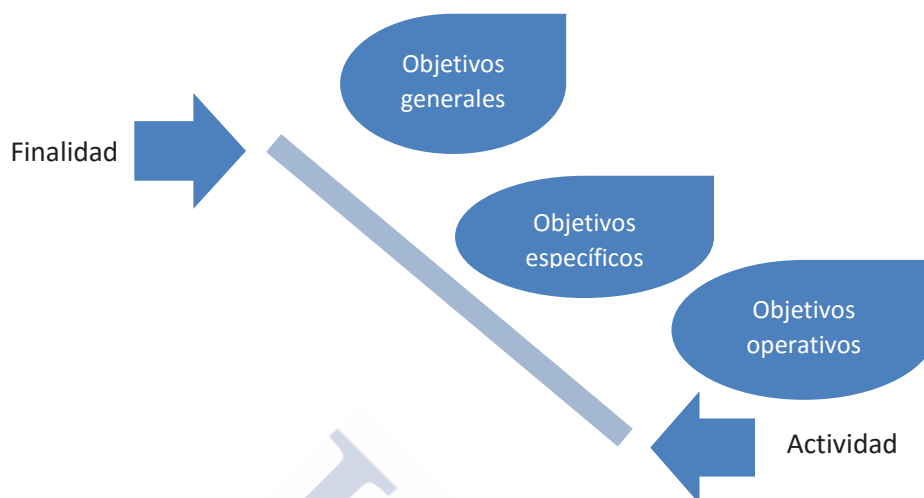


Figura 2.4: Tipos de objetivos. Elaboración propia a partir de Ferrández, González y Gairín (1995, p.26)

Fijar objetivos es señalar la dirección y meta del proceso de enseñanza-aprendizaje. Requiere del docente, en cada uno de los niveles (general, específico y operativo), tres operaciones.

- Determinar aquéllos que estén en consonancia con cada realidad y nivel de aspiración-exigencia.
- Definir sus términos en consonancia con cada situación (realidad contextual).
- Organizar su distribución en el tiempo y por ámbitos de incidencia (áreas, asignaturas, actividades,...) y de exigencia.

Tales operaciones deben ser tema del grupo de especialistas (en el caso de que varios se encarguen de un mismo ámbito de actividades o conocimientos) o del equipo docente (grupo de formadores que actúan sobre un mismo grupo de alumnos).

Objetivos generales

En general y en nuestro marco político-social, los objetivos generales hacen referencia a:

- La formación humana integral
- El desarrollo armónico de la personalidad
- La preparación para el ejercicio responsable de la libertad

- Favorecimiento de la participación social, relaciones con el medio e integración
- La participación

Objetivos específicos

Manifiestan conductas esperables una vez conseguidos ciertos conocimientos, actitudes y destrezas. Constituyen una concreción o “especificación” de los Objetivos Generales de acuerdo a ámbitos intelectuales (áreas, materias o campos del saber), prácticos (conocimientos y destrezas instrumentales) y culturales, en líneas generales.

En nuestro marco cultural, suelen hacer referencia a:

- La utilización de técnicas de aprendizaje, estudio o trabajo
- La asimilación de hábitos, actitudes y conductas
- La adquisición de conocimientos, destrezas, automatismos, actitudes,...
- El desarrollo de capacidades

Objetivos operativos

Hacen referencia a comportamientos observables. En su formulación conviene tener en cuenta:

- Los objetivos específicos
- Los contenidos
- La estructura de la taxonomía seleccionada
- Unos criterios mínimos para dicha formulación
- Las listas de verbos de acción y conducta

Una de las propuestas más destacadas en relación con estos objetivos fue la de Mager (1974), que presenta las características propias de un fuerte conductismo. Las condiciones que este autor exige a un buen objetivo son:

- Que identifique la acción que el aprendiz debe hacer cuando haya conseguido el objetivo (escribir, hablar, redactar, identificar,...).
- Que describa las condiciones más importantes bajo las cuales el aprendiz ha de realizar esa conducta (con o sin material, durante cuánto tiempo,...).

- Que especifique con qué calidad ha de realizar esa actividad (cantidad de respuestas acertadas, número de informaciones introducidas,...).

El modelo de programación por objetivos operativos como modelo mayoritariamente aceptado fue substituido por concepciones más flexibles de diseño que permiten afrontar la complejidad del aula en todas sus dimensiones.

3.3. Los contenidos

Si en una acción formativa es importante tener determinadas las metas a donde queremos llegar, también lo es la selección científico-cultural para alcanzarlas.

Según Medina y Sevillano (1990), el contenido “responde en los modelos curriculares a la pregunta qué enseñar, es por tanto la síntesis científico-cultural y comportamental, que ha de trabajarse por profesor y alumnos, a fin de conseguir una óptima asimilación” (p.423). Los contenidos, por tanto, no “sólo constituyen una acumulación pasiva de conocimientos histórica y culturalmente acumulados, sino que también forman parte de los contenidos el conjunto de normas de comportamiento social, valores de la cultura, así como las técnicas, procedimientos y recursos que facilitan el enriquecimiento del individuo y su integración social” Sarceda, (2011, p.15).

El conocimiento científico se organiza y estructura en disciplinas para facilitar su comprensión. Sin embargo, esta división del conocimiento ha sido superada por lo que se ha dado en llamar la visión interdisciplinar que hace referencia a modos interrelacionados de conocer y construir el conocimiento.

Los términos conocimiento y contenido se diferencian en que conocimiento puede ser considerado como resultado y proceso de conocer, mientras que el contenido es la acumulación de conocimientos rigurosos en torno a un corpus o ámbito de la Ciencia.

Un modelo curricular ha de plantearse los criterios de selección, organización, contrastación y construcción de contenidos. Es un elemento que consolida el diseño, pero que es consolidado por la interdependencia que mantiene con el resto de los elementos, singularmente las actividades y los objetivos formativos.

3.3.1. Criterios para la selección de los contenidos didácticos

Los contenidos didácticos son un elemento central del currículo y su selección se presenta compleja. Si ésta selección se hace partiendo de una disciplina con una construcción epistemológica sistematizada y reconocida en el contexto científico-cultural, la selección es más asequible. Cuando se trata de materias cuyos componentes son más diversificados, y proceden de distintos campos del conocimiento, como es el caso de la formación para el trabajo, ésta selección se hace mucho más compleja. Hay que hacer notar, que la construcción epistemológica de la formación profesional va más allá del descubrimiento y explicación de lo que acontece, incluyendo caracteres prácticos con criterios de utilidad, pero no mecánicos, sino integrados e importados de otras disciplinas que deben traducirse en “saber hacer” con conocimiento de causa.

Ello justifica una didáctica específica en el campo de la formación profesional, y una metodología específica en cuanto a la selección y secuenciación de los contenidos.

No obstante, hay aspectos utilizados de concesiones generalistas como son la propuesta por Medina y Sevillano (1990, p.444) que deben ser tomadas en cuenta como base previa a una contextualización específica posterior:

- El contraste justificado entre el conjunto de profesores del centro, que deciden qué aspectos son nucleares para la formación de sus alumnos.
- Las aportaciones de los expertos en la Sociología del conocimiento, qué enseñar de acuerdo con las maneras de construcción del mismo.
- Las consideraciones de la Psicología, en sus diversas perspectivas.
- Las exigencias de la ciencia, disciplina, área de conocimiento.
- Las necesidades singulares de cada grupo de alumnos y cada comunidad en la que se encuentran.
- Los intereses, demandas y expectativas de los participantes, incorporando decisivamente al alumno en su configuración.
- La validez formativa, intrínseca del conocimiento, en su dimensión ética, axiológica y moral.
- La estructuración lógica del saber, que demanda una secuencia y proceso diferenciado.
- La singularidad de cada aula, en la que se construye una cultura diferenciada, fruto del esfuerzo crítico de sus componentes.

- La validez socio-histórica de los contenidos más relevantes, que nos permitan entender crítica y prospectivamente lo que acontece.
- La experiencia contrastada que permite a los agentes del aula y dando sentido y prioridad a los contenidos seleccionados y en proceso de actualización y revisión continua.
- Las necesidades esenciales de cultura: pautas, modelos, roles, destrezas instrumentales, estilos de relación,...
- La adquisición de una metodología de investigación, indagación (heurística) y de afianzamiento del propio proceso de aprendizaje.
- Las derivadas del sentido crítico y reflexivo al que hemos de llevar a nuestros alumnos y que a nuestro juicio es una síntesis de qué, por qué, para qué y cómo enseñamos y aprendemos.

El equipo de profesores en investigación colaborativa y aplicando los criterios, aquí referidos, y otros que consideren pertinentes, han de ofrecer a los alumnos un conjunto fundamentado de problemas, modelos, esquemas y datos organizados que les ayuden a entender la realidad en la que viven y proponer un cambio adecuado a la misma.

En definitiva, los contenidos seleccionados han de facilitar:

- La mejor preparación para lograr una sociedad más comprensiva y humana.
- La formación de profesionales creativos que resuelvan los problemas que tiene planteados.
- El conocimiento responsable y transformado de una sociedad que olvida las exigencias personales de sus miembros.
- La adquisición de un estilo de comunicación social centrada en el respeto a la comunidad, minorías y a cada uno de sus miembros.
- La visión crítica de la construcción del saber que permita un análisis riguroso del proceso y del desarrollo del mismo.

3.3.2. Técnicas para la secuenciación de los contenidos

La secuenciación y ordenación de los contenidos, es sin duda otro de los elementos fundamentales previos al desarrollo de una acción formativa, ordenar y secuenciar implica definir el cuándo enseñar llevando éste a su máxima concreción.

Ferrández, González y Gairín (1995, p.72.) proponen que “una vez seleccionados los contenidos, es necesario darles un sistematismo secuencial para poder programarlos y relacionarlos con los objetivos. La secuenciación, tiene una doble misión: evitar lagunas instructivas y racionalizar las superposiciones de contenidos de enseñanza”.

Es posible identificar diferentes formas de programar los contenidos bajo criterio general de secuencialidad (Ferrández y González Soto, 1990; Ferrández, 1998): Programación cíclico-vertical, programación cíclico-horizontal, y programación concéntrica.

- **Programación cíclico-vertical:** Hay ocasiones, que en la Educación de Personas Adultas (la F.P. es específica; siempre se da en mayores de 16 años y para la formación continua se parte de las competencias básicas específicas emanadas de esta formación inicial), la acción educativa se desarrolla dentro de un tiempo continuado, sin cortes importantes. Es el caso de un seminario, de un curso de reciclaje de 200 horas o de un curso escolar completo. Cuando se comienza la enseñanza de un conjunto de contenidos relacionados de acuerdo a lo científico, metodológico, práctico,...etc., se continua el proceso instructivo hasta que se agota. No se introduce nada nuevo hasta que el bloque de contenidos no se domina. Del mismo modo, cuando el conjunto de contenidos (asignatura o disciplina) se domina al nivel de exigencia requerido como mínimo, no se vuelve a tratar, ni se considera base o fundamento de otros posteriores.
- **Programación cíclico-horizontal:** Cualquiera de las disciplinas de la enseñanza primaria estructura sus contenidos de forma cíclico horizontal. Se puede coger cualquiera de los contenidos, ver cuándo se introducen y dónde terminan para dar paso a otro contenido nuevo. El problema fundamental de este tipo de secuenciación u organización de los contenidos es olvidarse de controlar las posibles lagunas instructivas o bien las superposiciones sin intención.
- **Programación concéntrica:** Este tipo de programación va siempre muy unida a los conceptos de núcleos de interés y de centros de experiencias.

Se justifica la adopción de un modelo u otro tomando como referencia el plan de estrategias didácticas que se han elegido como más adecuadas. En general, su estructura tiene este orden:

1. Núcleo temático: que constituye la formulación de objetivos y su correspondiente enunciado de temas.

2. Unidades didácticas: Del núcleo temático se deducen los contenidos generales de cada materia de acuerdo a la “idea-centro”, es decir, la interdisciplinariedad de las ciencias aplicadas.
3. Globalización: Posterior a la unidad temática y momento en el que se da un tema que sintetiza todo lo anterior y permite la solución del “caso globalizado”.
4. Caso real: Momento en el que se plantean una serie de casos reales sacados de los distintos campos aplicativos “con la perspectiva global necesaria para poder comprender las implicaciones de las operaciones en su dinámica empresarial”.

3.4. Las actividades

Según Medina Revilla (1990) las actividades “son el elemento curricular característico de la calidad del aprendizaje del alumno y del estilo de enseñanza del profesor. En las actividades se evidencia el sentido del trabajo e intercambio que el docente y discentes ponen en juego en la clase” (p.465). Siguiendo a este autor, la actividad se concreta en conjuntos organizados de comportamiento y estilos de acción, que reflejan los modos de abordar la realidad, tanto por el profesor como el alumno. El conjunto coherente de actividades, con finalidades más o menos explícitas, que dan cuenta de un estilo educativo y un modo de entender y llevar a cabo la práctica educativa, por el profesor y los alumnos, sería la *tarea*.

Las tareas nos ayudan a organizar un conjunto de elementos que evidencian el modelo de enseñanza del docente, a la vez que ponen de manifiesto el plan global del profesor al “integrar el ambiente, señalando metas, proponiendo instrucciones para procesar la información” (Doyle, 1985, p.134).

Gimeno (1988, p.252) considera que la actividad es más una unidad de análisis en la investigación ecológica, considerada “como esquemas de conducta abierta en situaciones educativas, tanto del profesor como del alumno”, mientras la tarea hace referencia al “modo peculiar con que el que un determinado procesamiento de información, requerido por un ambiente se estructura y convierte en experiencia para los alumnos”, encuentra en la tarea un marco regulador de la conducta y de la actividad en general.

Las tareas se concretan, si son de gran amplitud, en subconjuntos de actividades (ejercicios, actuaciones reflexivas-repetitivas-recreativas), que descomponen, secuencian y, globalmente, han de construir la tarea. La singularidad, adecuación, adaptación e integración de cada actividad en el marco de la tarea, reclama un conjunto de reflexiones esenciales, que

justifican el desarrollo de cada actividad en el conjunto de toma de decisiones del profesor y del alumno.

La enseñanza, según Revilla y Sevillano (1990) sería “la actividad comunicativa que organiza y proyecta los ambientes, tareas y actividades más propicias para promover y construir el aprendizaje profundo y significativo de los alumnos” (p.471). La actividad permite vertebrar las decisiones del profesor, en estrecha conexión con el aprendizaje del alumno y el conocimiento organizado del currículum.

El proceso de aprendizaje evidencia el estilo singular con el que cada alumno aprende, la complejidad de las interacciones, de ahí que el profesor ha de ofrecer “un ambiente de aprendizaje”, conjuntos diferenciados con su propia personalidad, autoconcepto, modos de interpretación y construcción de la realidad. Junto al esfuerzo de generalización y construcción de actividades, han de ofrecerse marcos globales que permitan a cada uno desde su percepción, expectativas e intereses reconstruir las actividades y tareas.

Tanto la decisión de determinar qué actividades llevarán a cabo los alumnos, como su estructuración, secuenciación y jerarquización, así como la delimitación de las que realizarán autónomamente y las propuestas por el profesor, constituyen la clave de la formación de los discentes.

La enseñanza es una actividad formativa y las tareas propuestas en el aula deben estar adecuadamente contextualizadas, incorporando tanto la experiencia individual y concreta, como la histórico-cultural, adaptando el conocimiento a la realidad de los alumnos y evitando aislarlo de la práctica social o separarlo de su origen o contacto con la vida ordinaria.

El énfasis en el diseño curricular se transfiere desde la selección y secuenciación de objetivos y contenidos a las propuestas de las actividades personales y grupales más apropiadas en cada situación educativa. El criterio de elaboración de estos diseños será la delimitación secuencial de las actividades más formativas a realizar y los procesos más ricos a desarrollar. Así se ofrece a los alumnos una extensa panorámica y amplitud de posibilidades, que redundan en fomento de la creatividad y de la interacción.

3.5. Los medios y recursos didácticos

Estamos ante un tema que ha sufrido una evolución extraordinaria debido a los avances de la informática, la electrónica y, en general, de todos los soportes en los que se apoya la

comunicación actual. Son notables los cambios que, tanto en su formato, en su metodología, como en su utilización, se produjeron en los últimos años.

En lo que respecta a su conceptualización, cabe señalar que existía y sigue existiendo una gran confusión. En este sentido nos encontramos con una serie de conceptos que, aun perteneciendo al mismo campo semántico, pueden ser entendidos de manera diferente y con distintos matices. Así cabe hablar de "recursos y medios didácticos" Cebrián de la Serna, (1992), "recursos tecnológicos" Castaño, Goñi y Bacaicoa, (1995) y de "medios de enseñanza" Escudero, (1983); Cabero (1990). Cabero (1989) aborda la dificultad de una conceptualización de los medios de enseñanza cuando realiza la siguiente afirmación:

"La conceptualización de los medios de enseñanza ha pasado por diversas fases: desde planteamientos generales, hasta planteamientos más específicos del término, en los que el soporte para la definición era el hardware, hasta considerar sus elementos simbólicos como la dimensión fundamental en su configuración; desde planteamientos aislados, hasta enfoques sistémicos; y desde posturas instrumentales a lingüísticas y didácticas" (p.53).

Según Zabalza (1987), las definiciones que los distintos autores dan sobre los medios o recursos didácticos se distribuyen entre dos polos:

- a. Un polo de máxima reducción del concepto, que hace referencia a su aspecto material de aparatos o materiales para la enseñanza.
- b. Un polo de máxima expansión que considera como recurso a cualquier tipo de proceso articulado o técnica, cualquier instrumento pedagógico que se emplea en la enseñanza, así como los materiales utilizados (la organización de los contenidos, los mensajes, las lecciones, los métodos, los propios materiales, la evaluación... Todos serían recursos mediante los cuales obtener unos resultados a través de su manejo sistematizado.

Así, siguiendo a Cebrián de la Serna (1991) los primeros intentos por definir los medios tecnológicos hicieron mayor hincapié en su componente "duro" -el hardware-; es decir, los medios didácticos eran meros soportes físicos que transmiten informaciones. Pero con el tiempo se ha ido dando mayor relevancia a su componente "blando" -el software-. Esta consideración de los medios se sitúa dentro de lo que Zabalza denominaba el polo de máxima reducción del concepto. Con el paso del tiempo nos encontramos con definiciones que se centran más en descubrir las sutiles influencias sobre la cognición, las dimensiones afectivas,

la enseñanza y el aprendizaje, las múltiples estimulaciones sensoriales, etc. de los distintos medios.

Como ya hemos indicado, los términos "medios" y "recursos" poseen una clara dimensión polisémica. Pensemos por ejemplo, en los términos "medios de masas" o "medios de comunicación" que, en principio, no son medios didácticos pero que sí constituyen un importante recurso didáctico, una vez que el docente los introduce en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En cualquier caso, para la mayoría de los autores el término "medio", siempre se ha reducido a un recurso instrumental como podemos observar en la definición de Castañeda (1978): "un medio es un objeto, un recurso instruccional que proporciona al alumno una experiencia indirecta de la realidad y que implica tanto la organización didáctica del mensaje que se desea comunicar como el equipo técnico necesario para material ese mensaje" (p.104).

Esta reducción a recursos instrumentales es más fácil encontrarla, según Cebrián de la Serna (1991), en la década de los ochenta, donde prácticamente todo se centraba en el nacimiento de los nuevos equipos técnicos y sus desmesuradas posibilidades. Para este mismo autor, las aportaciones conceptuales más ricas sobre los medios y recursos didácticos parten de los modelos comunicacionales para explicar y comprender la educación en el aula. Una definición que, aunque ofrecida hace más de treinta años cuenta con vigencia actual nos la presenta Zabalza para quien "los medios serán aquellos recursos individuales (en el sentido del término inglés "aids") que se utilicen en dicho proceso mediacional; bien sea como soporte del mensaje comunicacional, bien como estrategia comunicacional, bien como elemento catalizador de comunicaciones" Zabalza, (1983, p.122).

A día de hoy, no cabe duda de que las TIC deben tener un peso importante como elementos al servicio del aprendizaje. Como señalan Aguaded y Cabero (2013)

“En este vertiginoso mundo de cambios en que vivimos, las tecnologías de la comunicación (TIC), especialmente Internet, las redes sociales y la web 2.0, están abriendo grandes horizontes para la ciudadanía en todos los ámbitos de la vida y también, de manera especial, en el campo educativo. La didáctica, como área de conocimiento que siempre ha acogido a la tecnología educativa desde los años setenta, tiene ahora la gran oportunidad de dar entidad y corpus a los estudios y a las investigaciones pedagógicas con tecnologías que se han desarrollado en los últimos

decenios, porque estas, sin duda, diseñan y condicionan en grado sumo a los nuevos modelos de enseñanza” (p.1).

3.6. La evaluación

La evaluación constituye un elemento fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, que en la práctica educativa nos permite:

- recoger información sobre los distintos elementos que intervienen en los procesos educativos,
- valorar los datos obtenidos,
- orientar y tomar decisiones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Son diversas las funciones que se le asignan a la evaluación, señalándose como principales tres: diagnóstica, formativa y sumativa.

- **Evaluación Diagnóstica:** Tiene como misión determinar las características de la situación inicial para la puesta en marcha de un proceso de enseñanza (un tema, una unidad didáctica, e incluso una materia). Permite adecuar el proceso a las posibilidades reales de partida.
- **Evaluación Formativa:** Pretende evaluar los procesos durante los cuales tiene lugar el hecho educativo, incorporándose a los mismos desde su comienzo para suministrar datos sobre su evolución, de manera que sea posible regular el propio proceso corrigiendo o reforzando alguno de sus aspectos o elementos; y se consigan al máximo los objetivos propuestos para el mismo. Ésta evaluación debe caracterizarse por:
 - Su continuidad (evaluación continua) por lo tanto ha de realizarse a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. No puede reducirse a situaciones aisladas en las que aplicadas a unas pruebas se anoten unos resultados. Comienza con el proceso y lo acompaña durante todo su desarrollo. La evaluación procesual o continua supone el seguimiento, día a día de la evolución de cada uno de los alumnos, permite ajustar los diversos componentes curriculares (objetivos, contenidos, actividades, recursos didácticos etc...) a su ritmo particular de aprendizaje.
 - Su rigor y sistematicidad en la recogida de datos.

- Su flexibilidad en el diseño.
- Su interpretación cualitativa, que permita ser el punto de partida para tomar decisiones sobre el perfeccionamiento del proceso.
- **Evaluación sumativa:** Tiene lugar al final de cada proceso didáctico. Frente a la concepción anterior es válida para la valoración de productos que se consideran terminados, no modificables, y útil por tanto, para decidir la calificación positiva o negativa en un momento determinado. Esta evaluación se caracteriza por ser puntual, final cuantitativa (en casi todos los casos) y clasificatoria. Sirve como referencia del aprendizaje alcanzado que a su vez servirá como punto de partida, para la continuidad de su formación académica, personal o profesional.

Todos estos componentes de la evaluación pueden verse reflejados y operacionalizados en la tabla siguiente.



| TIPO DE EVALUACIÓN | PROPÓSITOS | INSTRUMENTOS | PARTICIPANTES | MOMENTO DE REALIZACIÓN |
|------------------------------|---|---|---|---|
| Evaluación del Diagnóstico | <ul style="list-style-type: none"> Proceso seguido en la identificación de los problemas. Valorar claridad en la identificación del problema Analizar la adecuación entre problemas detectados y demanda Bases teóricas de la demanda Justificación demanda | a) Estudio de los documentos generados b) Análisis realizados por expertos: - discusión en paneles - cuestionario | 1. Agentes evaluadores 2. Equipo de trabajo de la acción formativa. 3. Expertos invitados | Al inicio de la acción formativa |
| Evaluación del Diseño | <ul style="list-style-type: none"> Analizar adecuación entre demanda y proyecto diseñado. Modelo de diseño utilizado Nivel de participación de los implicados en el proceso de diseño. Coherencia interna del diseño Viabilidad (recursos necesarios) | a) Análisis de los documentos generados en esta fase. b) Juicios de expertos. c) Cuestionario - entrevista a los responsables del diseño. | 1. Organización solicitante 2. Equipo de trabajo del Proyecto. 3. Expertos invitados. | 1. Al comienzo de la acción 2. Durante la acción 3. Al final de la acción |
| Evaluación de la Ejecución | <ul style="list-style-type: none"> Proceso de selección de participantes Sesiones preparatorias (información y formación suministrada) Implicación instituciones participantes. Curriculum real desarrollado Materiales formativos empleados Recursos disponibles Problemas surgidos durante la ejecución y forma de afrontarlos | a) Análisis de documentos b) Observación de situaciones reales. c) Reuniones de seguimiento del proceso | 1. Instancias implicadas 2. Participantes en el proceso: profesores/as y alumnos/as. 3. Observadores externos (si se considera necesario) | Al final del proceso |
| Evaluación de los Resultados | <ul style="list-style-type: none"> Ganancias formativas alcanzadas en cada uno de los objetivos. Creación de recursos específicos para el Proyecto. Nivel de satisfacción de los participantes | a) Análisis de los productos (si los hubiere). b) Análisis de las Memorias docentes. c) Casos prácticos d) Cuestionario satisfacción e) Informe coordinadores | 1. participantes en el proceso: - coordinadores - profesores o monitores - alumnos - gestores | Durante y al final del proceso |
| Evaluación del impacto | <ul style="list-style-type: none"> Analizar el impacto: cambios introducidos en la formación. Contrastar mejoras efectivas en la racionalización de recursos. | a) Análisis de documentos (documentos internos sobre formación, nuevas propuestas de cursos, etc.) b) Observación graduados c) Cuestionarios autodescriptivos | 2. Responsables organización 3. Participantes en el curso | Al final del proceso (a corto y largo plazo) |

Tabla 2.2: Componentes de la evaluación. Elaboración propia.

4. EL FORMADOR

El formador hoy, en cualquiera de los subsistemas formativos, asiste a una incorporación de nuevos perfiles profesionales que se unen al del ya tradicional “profesor”. Estas figuras se institucionalizan fundamentalmente según las características de la formación que van a impartir y las del escenario donde desarrolla su trabajo, siendo su denominación diferente según el uso de cada demarcación o institución en las que participen. Así, nos encontramos con “tutores”, “dinamizadores”, “instructores”, “entrenadores”, “coordinadores de formación”.....Todos ellos para ejercer sus funciones, deben poseer la doble competencia técnica y pedagógica. En siguientes apartados de este trabajo haremos una amplia referencia respecto de las competencias profesionales, y de las cualificaciones.

La *competencia técnica* está implícita en estas definiciones, intentando aportar algo que clarifique este concepto de una manera más generalista, por ello incluimos aquí la definición que al respecto aporta Alison (1994, p.31) por competencia técnica para la certificación de las NVQ en el Reino Unido: “la descripción de algo que una persona que trabaja en un área profesional determinada debe ser capaz de hacer. Se refiere a una acción un comportamiento o a un resultado dotados de significado real en el sector profesional pertinente”.

Son múltiples y variadas las definiciones que se podrían aportar sobre este concepto, y en las que nos centraremos posteriormente, pero en todas ellas la competencia técnica se apoya siempre en la formación y en los dominios profesionales. No importa la forma de adquirirla. En este sentido, la competencia técnica tiene también un alto componente experiencial.

Por otra parte, la *competencia pedagógica* sería aquella relacionada directamente con la actuación como formador. Para ello se requiere:

- Estar en posesión de múltiples competencias, muchas de ellas de carácter transversal que dan lugar a un alto nivel de cualificación y que implica el dominio de varios campos del saber, incluyendo de manera inexcusable aquellos presentes en los dos factores descritos en páginas anteriores.

- En segundo lugar, y al mismo nivel de profundización, los conocimientos y competencias derivadas del estudio de las Ciencias de la Educación (la Pedagogía en primer lugar, pero también la psicología de la educación, la sociología de la educación, etc.).
- En tercer lugar, los conocimientos, prácticas y competencias acerca del saber hacer, saber decir, saber relacionarse....; lo que algunos autores denominan competencias de tercera dimensión, y que son susceptibles de inclusión en distintas categorías. En palabras de Grootins (1994, p.5) serían “competencias metodológicas, competencias sociales, y competencias de participación”. *Las competencias metodológicas* están caracterizadas por la flexibilidad en la adopción de procedimientos, solución adaptada a la situación, resolución de problemas tomando como base el pensamiento, el control del trabajo, la planificación-realización y el control autónomo. *Las competencias sociales* las basa en la forma del comportamiento, sociabilidad, capacidad de adaptación, capacidad de intervención, disposición a la cooperación; honradez, rectitud, altruismo, espíritu de equipo. Finalmente, *Las competencias de participación* se refieren a la participación, formas de organización, capacidad de relación, capacidad de convicción, capacidad de responsabilidad, capacidad de decisión, capacidad de dirección. Simoné Aubrun y Roselyne Orofiamma (1990, p.16-53) las han agrupado en cuatro:
 - Competencias relacionadas con los comportamientos profesionales y sociales. hacen referencia a las competencias concretas de un contexto social o profesional determinado. Son esencialmente las vinculadas a las funciones profesionales, competencias técnicas o de producción y las propias de una organización abierta, que incluye las de gestión como aptitud de cooperación en una situación colectiva de trabajo, capacidad de toma de decisiones e iniciativas y responsabilidad
 - Competencias relacionadas con las actitudes. Se vinculan a distintas dimensiones como de la afectiva, la emocional, o la cognitiva. Todas ellas, integradas en la estructura personal, originan un repertorio conductual y una manera de ser singular. La manifestación de las actitudes no se agota en el ejercicio de una función profesional, sino que se expande a través de una serie de acciones específicas de saber hacer

relacionadas con: la comunicación, la imagen de sí mismo, y la capacidad de adaptación al cambio.

- Competencias relacionadas con las capacidades creativas. Fueron tradicionalmente marginadas en los modelos tayloristas de la organización del trabajo. Para ser útiles como competencias, requieren tener facilidad de improvisación, fomentando las adaptaciones a los cambios rápidos: atreverse cada vez más a la búsqueda de soluciones; buscar el saber hacer creativo a través del diseño gráfico audiovisual y aplicarlo a las funciones específicas en el contexto global del trabajo, etc.
- Competencias relacionadas con las actitudes existenciales y éticas que se reflejan en los valores transversales, adquiridos a través de la formación en un determinado contexto, que imprime una determinada forma de ser, como valores ideológicos propios, ligados a la historia de formación, significativos de carácter afectivo, ideológico institucional y político. Son propios de las actitudes existenciales y éticas las siguientes: capacidad de situarse como actor social, capacidad de acomodar a su propia vida las aportaciones sociales y culturales, capacidad de análisis crítico para transformar situaciones vividas en construcción de proyectos personales, y capacidad de auto-formación, buscando lo fundamental para “poder seguir el paso” de cada momento histórico

Podemos concluir este apartado tratando de proporcionar también una definición sobre la “competencia pedagógica” referida a formadores de formaciones técnicas, que recoja de una manera sintética lo más importante sobre el particular. La definimos como aquella que permita al formador ser capaz de: analizar la educación técnica en lo que es y en lo que se debe poner en práctica, anticiparse a la acción formativa, diseñar la estrategia adecuada, operativizarla a través de los objetivos, contenidos, métodos, materiales y secuenciación, evaluar los resultados en todas sus dimensiones; y todo ello en concordancia con las demandas sociales y en armonía con la evolución tecnológica. Ferrández y Puente (1990, p.228) entienden que el formador “debe ser un profesional ambivalente, por una parte ha de ser educador y, por otra parte, debe pertenecer al mundo del trabajo, ser especialista en algunas de las ramas o especialidades profesionales. Esto, en el mejor de los casos, supone una doble profesionalización, acorde con las expectativas en él depositadas”.

4.1. Funciones

El formador al que nos estamos refiriendo presenta unas características especiales. Ferrández y Puente (1991) subrayan al respecto la importancia del contacto con adultos profesionalizados, poseedores de una experiencia laboral y docente, los cuales, por diversas razones, se encuentran en tareas de formación permanente, está claro que cualquier actividad de tipo formativo debe reconocer y estar mediatizada por las características específicas del grupo destinatario.

Teniendo en cuenta esto, tres serían los campos hacia los cuales dirigir las actuaciones del formador:

- La formación profesional específica, sobre todo, si el grupo destinatario pertenece al mundo laboral/ adultos. Para poder realizar sus funciones, el formador ha de ser capaz de trasladar sus conocimientos específicos al ámbito educativo de acuerdo con los requerimientos pedagógicos exigidos
- La animación socio-cultural. es una de las prácticas o de las funciones que ha de llevar a cabo el formador. Como se señala, “a partir del momento en que unas personas viven en grupos, en barrios urbanos, en aldeas, en instituciones diversas, se produce la animación en el sentido de que se organizan y se desarrollan unos mecanismos de intercambio y de comunicación y en el que unos individuos se convierten especialmente en agentes facilitadores de las manifestaciones sociales de esta comunicación, Delorme, (1985, p.27).
- La formación pedagógica como marco general, en la que nos centramos con más profundidad en el siguiente apartado.

4.1.1. La formación pedagógica como marco general

Al formador le corresponde una difícil misión: ser su propio formador y facilitar la formación de los demás en un mundo fácilmente cambiante tanto en lo que atañe a su propia labor y formación como la que intenta fomentar, incitar, transmitir a los demás, sus alumnos.

Ferrández (1986, p.42), nos presenta tres paradigmas o visiones que nos permiten afrontar el problema de la formación de formadores desde tres enfoques diferentes: el paradigma tradicional, el paradigma analógico-tecnológico, y el paradigma contextual.

a) El paradigma tradicional

Este paradigma parte de que el formador es un individuo que tiene un elenco suficiente de conocimientos en el campo pedagógico y en el ámbito de su disciplina, lo que le capacita para formar a los demás. Los formadores bajo este enfoque se convierten en transmisores de sus saberes y en enseñantes “mostradores” de sus propias habilidades. Como su propio nombre indica, responde al concepto de escuela tradicional.

b) El paradigma analógico-tecnológico

En él, el formador es un buen técnico, un experto en competencias docentes: saber estar e interactuar con el grupo, orientarles, usar el lenguaje comunicativo como incentivador, saber preguntar y provocar el diálogo abierto, dominar las técnicas de comunicación no verbal, manejar los medios y recursos con eficacia, y, usar la evaluación como base para la adaptación constante del sistema.

Todo ello va a permitir llevar a cabo funciones específicas dirigidas a cambiar y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, bajo una visión de cambio científico-técnico en la que se parte de un diseño y desarrollo claramente prescriptivo. Estas funciones, determinan al formador como el encargado de González, (1986, p.108):

- Planificar el programa educativo
- Elaborar métodos concretos y contextualizados de aprendizaje.
- Facilitar un clima de aprendizaje
- Dominar la psicología, realidad, dinámicas y técnicas propias del mundo adulto
- Elaborar material didáctico
- ser un auténtico facilitador de los aprendizajes, al poseer equilibrio emocional y capacidad de adaptación suficientes

Este paradigma, traducido a la práctica, ha dado como resultado un tipo de formación en el que la microenseñanza se ha erigido en el eje en torno al cual se van aprendiendo las destrezas y competencias que después se han de ejercer en el aula. Todo está enfocado al dominio de unas destrezas concretas (skills) que se consideran fundamentales para conseguir un buen dominio y manejo de las competencias docentes.

c) El paradigma contextual.

Nace del paradigma ecológico, cuyas principales características son sintetizadas por Pérez Gómez (1983, p.125-127) en las siguientes:

- Perspectiva naturalista. Describir con riqueza de detalles y rigor analítico los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en un contexto social-cultural del aula, teniendo en cuenta el significado de los acontecimientos desde la perspectiva de los que participan en ellos (alumnos, profesor, otros profesores,...). Los datos que generan son situacionales, y, por tanto, sólo aplicables, en principio, al contexto particular donde se producen.
- Enfoque directo a las relaciones entre el medio ambiente y el comportamiento.
- Perspectiva interdisciplinar. La investigación sobre la enseñanza abarca un campo específico para cuyo análisis se requieren aportaciones conceptuales de diferentes ámbitos de la investigación en ciencias humanas.
- El aula es un espacio social de comunicación e intercambio. Es un sistema vivo donde sus elementos se definen en función del intercambio y donde el sistema se configura como consecuencia de la participación activa, y en parte autónoma, de los elementos que participan en la comunicación.
- La vida del aula manifiesta las siguientes características genéricas: multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, impredecibilidad e historia. Tales características imponen exigencias tanto a los diseños de actuación docente como a los proyectos de investigación y modelos de conceptualización de la enseñanza.
- Perspectiva diagnóstica. Más que preguntarse por la eficacia de ciertos comportamientos y estrategias docentes, el enfoque ecológico se pregunta por qué los alumnos y los profesores se comportan de determinada manera en el aula. No se parte de concepciones y aceptaciones implícitas o explícitas de un estilo docente óptimo, sino de la necesidad de investigar lo que realmente ocurre en el aula e inferir razones y motivos del comportamiento interactivo entre los elementos que conforman el sistema.

Este modelo es el que más se ajusta a la realidad que estamos tratando de reflejar en la que la flexibilidad y la innovación deben erigirse en centro de la acción formadora. El formador debe para ello:

- Diagnosticar la acción del entorno en la que el trabajador desarrollará sus funciones.
- Conocer la situación física y social cambiante que en cada momento pueda adaptarse y así aprovecharse personal, profesional y socialmente. El conocimiento del contexto permitirá tomar las decisiones más correctas para facilitar la adaptación del alumno a dicha realidad.
- Conocer el mundo laboral y los adelantos técnicos propios del campo de trabajo, lo cual facilita la reflexión y la creatividad.

Dentro de este paradigma estaría **EL MODELO CONTEXTUAL-CRÍTICO** (Ferrández, 1989a) que presenta cuatro elementos fundamentales: el campo de formación inicial, el ámbito de la formación permanente, el proceso de innovación, y el contexto referencial.

1. El campo de formación inicial se especifica en los siguientes procesos:
 - Dominio de la estructura técnico cultural, es decir, lo que habitualmente se conoce como contenidos de las disciplinas del curriculum.
 - Conocimiento de las estructuras psicopedagógicas que constituyen la base del currículum.
 - Práctica de la realidad social y económica del mundo global; mundo del trabajo.
2. El ámbito de la formación permanente se especifica en:
 - Dominio de las técnicas de análisis del proceso (técnicas de seguimiento y toma de decisiones).
 - Dominio de las técnicas de análisis de resultados (procesos de contrastación entre perfiles profesionales y demandas del mercado laboral).
 - Conocimiento puntual y prospectivo de las tendencias socioculturales respecto a las demandas y exigencias para ejercer profesiones u ocupar puestos de trabajo.
3. El proceso permanente de innovación de estrategias de actuación, requiere la movilidad laboral como base adaptativa y renovadora.
4. El contexto referencial se vincula con los ámbitos de exigencia ocupacional y profesional.

Las implicaciones y repercusiones de este modelo son varias y complejas, puesto que (Ferrández, 1989):

- Cualquier tipo de educación tiene como referencia el contexto social en el que deberá vivir el hombre que en cada momento está inmerso en procesos de formación.
- El formador debe ser capaz de intuir prospectivamente las necesidades cognitivas, afectivas y conativas que los futuros profesionales han de tener en un futuro cambiante y más o menos mediato. Por tanto es, o debería ser, más importante no la adquisición de determinadas habilidades puntuales a desarrollar en un trabajo de acción inmediata, sino un aprendizaje y adquisición de actitudes válidas para la autoformación, el perfeccionamiento y el cambio adaptativo.
- El contexto laboral es el que impone los objetivos que han de explicar la acción formativa que se lleva a término.
- El contexto sociolaboral es otro de los fundamentos que han de orientar el modelo. No podemos olvidarnos de la situación de conflicto “cuasi” permanente en el que nos desenvolvemos ¿Coinciden siempre los intereses del trabajador con el del ente contratante? Frente a esto, las respuestas institucionales (del Estado, de los empresarios, de los sindicatos, de los Ministerios de Educación y de Trabajo) se enmarcan a menudo dentro de la continuidad y adaptación de las estructuras existentes; sin embargo revelan la naturaleza provisoria de dichas respuestas,...

Este esbozo nos ha de permitir realizar unos planteamientos educativos y formativos que rompan con lo tradicional y lo tecnológico y así entrar en una actividad más creativa e innovadora de la labor del docente y del formador. El siguiente gráfico, recoge los aspectos más relevantes de este paradigma.

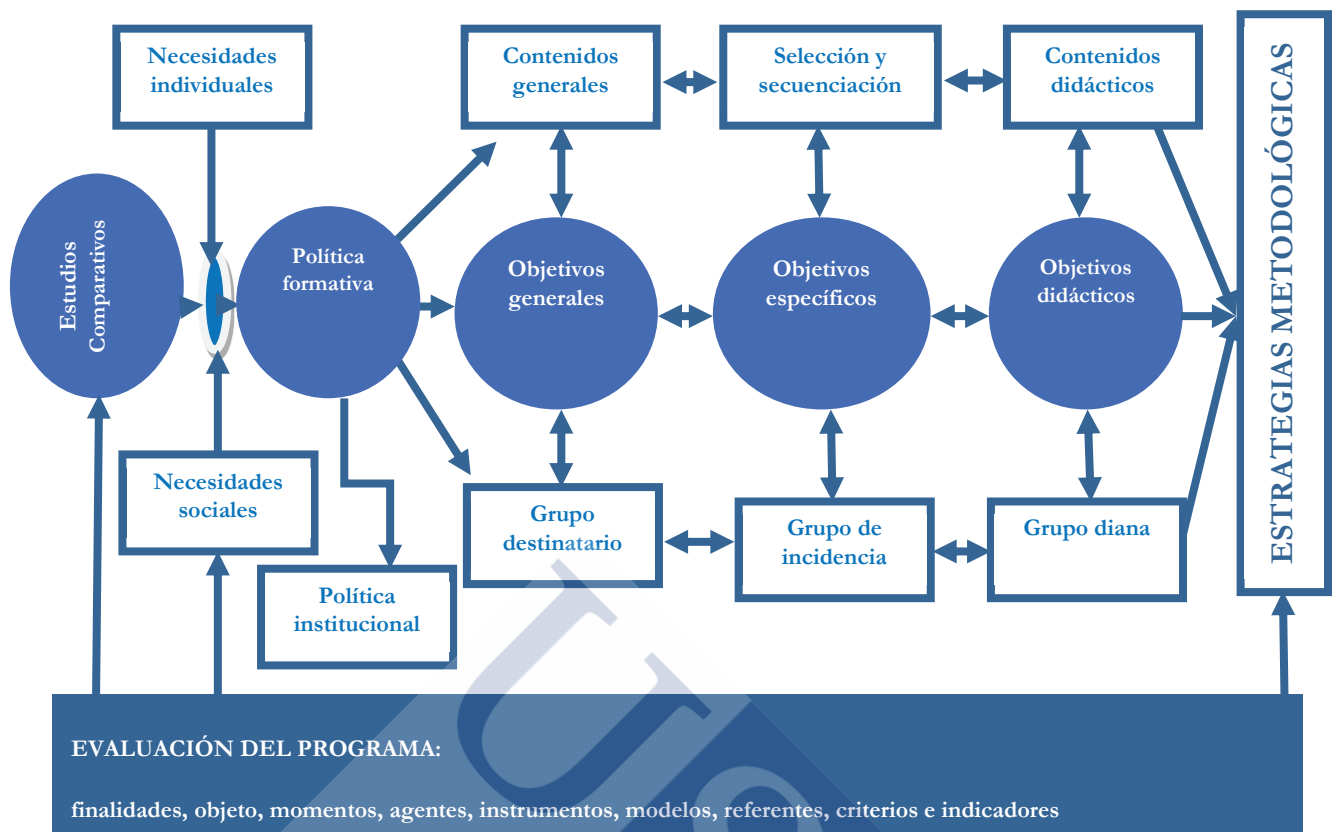


Figura 2.5: Modelo de planificación de acción educativas. Elaboración propia a partir de Ferrández (1996, 1997) y Tejada (2005)

4.2. Perfil

El formador al que nos estamos refiriendo en el campo del *Lifelong Learning* presenta unas características especiales. En las figuras siguientes, y tomando como referencia las propuestas de Amat (1994, 1997), Riesgo Ménguez (1983), IFES (1992), Del Pozo (1993) y Le Boterf (1991), realizamos una síntesis gráfica de los modelos pedagógicos tradicionales (conductista, constructivista y socio-crítico) y de sus características respecto al perfil del formador. De ellos extraeremos aspectos claves para nuestra propuesta que sin pretender de antemano que se convierta en un modelo de intervención pedagógica, si aspiramos a que refleje una innovación coherente para la utilización del marketing en la formación.

MODELO CONDUCTISTA



Figura 2.6: Modelo conductista. Elaboración propia a partir de Amat (1994, 1997) y Riesgo Ménguez (1983)

MODELO PARTICIPATIVO - HUMANISTA

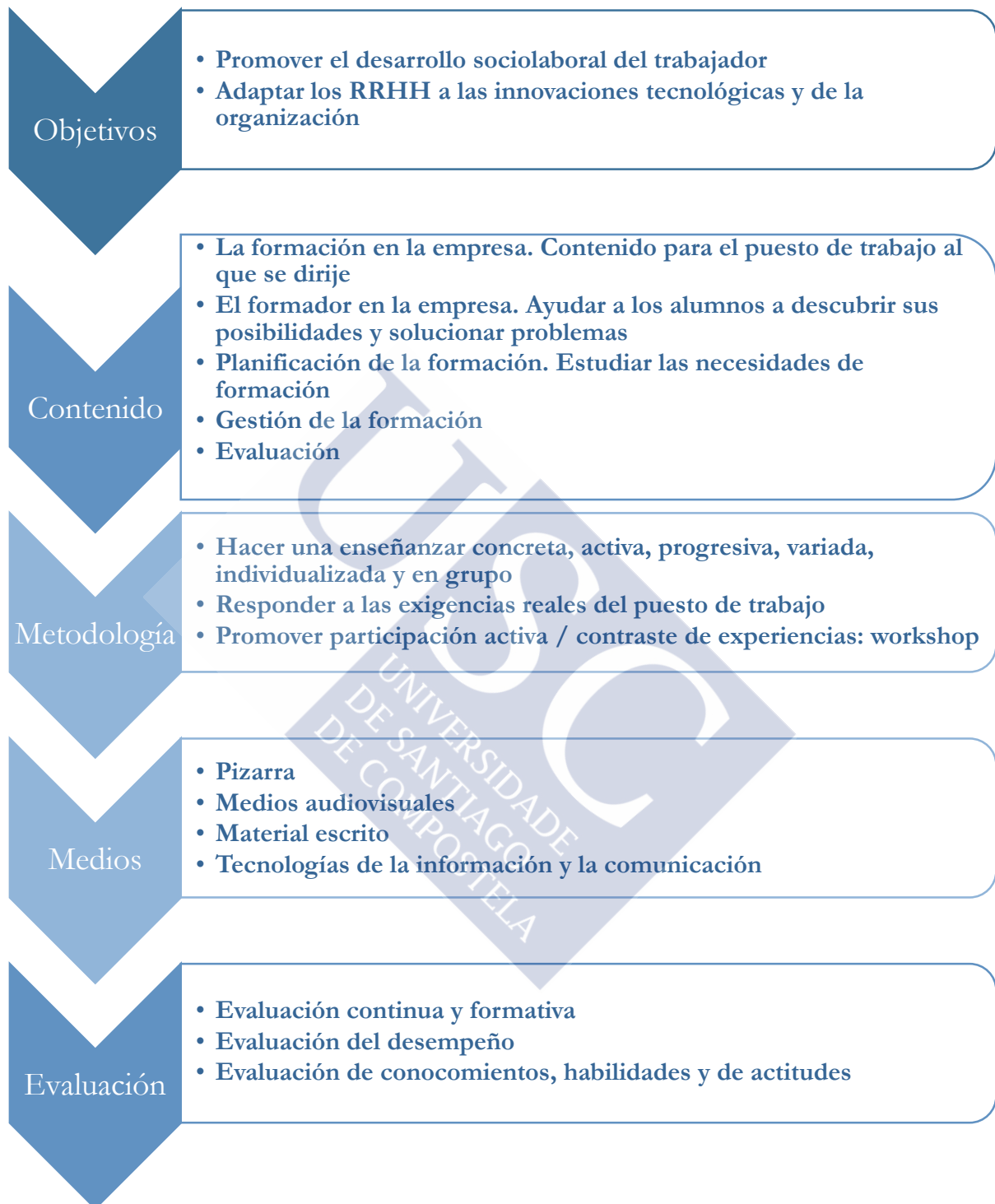


Figura 2.7: Modelo participativo-humanista. Elaboración propia a partir de IFES (1992) y Del Pozo (1993)

MODELO DE INGENIERIA – TOMA DE DECISIONES



Figura 2.8: Modelo de ingeniería-toma de decisiones. Elaboración propia a partir de Le Boterf (1991)

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

A lo largo de este capítulo hemos realizado un recorrido por los aspectos vinculados a la planificación de la formación y al papel que ha de adoptar uno de los elementos fundamentales del proceso: el formador. Éste debe ser el orientador, el guía, el facilitador, el consejero, el animador de todos cuantos recursos están a su alcance y conocimiento, con el fin de que el discente sea capaz de aumentar y perfeccionar sus intereses y, de esta forma, pueda desarrollarse. Y todo ello destacando la idiosincrasia que presentan los procesos formativos en el marco del *Lifelong Learning*.

Uno de los planteamientos sobre los que se hizo más hincapié, fue la necesaria conexión entre el pensamiento y la acción, entre la teoría y práctica, desde la consideración de los aspectos específicos de cada ámbito en los que se desarrollan los fenómenos educativos y los procesos formativos. Esto lleva a concebir el diseño curricular como el eje central de toda organización formativa, independientemente de la modalidad o escenario en que se desarrolle.

Sobre la base de las diferentes teorías curriculares, se realiza un análisis de sus características y elementos básicos, profundizando en ellos y estableciendo nuestra opción por un modelo de planificación que parta de un análisis de la realidad y de un proceso de identificación de necesidades. Esto nos permitirá realizar una propuesta de formación de calidad en la que las *competencias* estarán en el punto central.

En ellas nos centramos en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO 3

LAS COMPETENCIAS COMO REFERENTE PARA LA FORMACIÓN

1. Introducción

2. Aproximación a las competencias

2.1. ¿Qué entendemos por competencia?

2.2. Modelos de competencias

3. Competencias y diseño curricular

3.1. Aprendizaje y competencias

3.2. Fases para el diseño de procesos basados en competencias

4. El trabajo y el perfil profesional como referentes para la formación en competencias

5. Metodología para el análisis del trabajo



1. INTRODUCCIÓN

Desde el inicio de este marco teórico fuimos seleccionando y desarrollando diferentes conceptos, tratando de analizar el estado de la cuestión, desde el *LifeLong Learning*, y su evolución, siguiendo por aspectos de la didáctica clásica y la formación en la empresa. Su finalidad es descubrir aspectos que son de especial relevancia para realizar una propuesta de un modelo de desarrollo e implementación curricular que, partiendo del marketing como elemento motivador para la consecución de las competencias, consiga el máximo grado de eficacia en la adquisición de éstas, a través de la acción formativa adecuada.

Las competencias se constituyen a día de hoy en el referente curricular por excelencia, tanto en niveles de enseñanza obligatoria como post-obligatoria, tanto en procesos de formación inicial como en procesos de formación continua. Por este motivo, en este capítulo profundizaremos en el concepto de competencia y en aquellos elementos que se vinculan, de un modo directo o indirecto a ellas, partiendo de qué significa un aprendizaje en competencias.

2. APROXIMACIÓN A LAS COMPETENCIAS

Si históricamente la formación para el trabajo se diferenció fundamentalmente en darle un protagonismo especial a los conocimientos prácticos y por extensión al “saber hacer,” esta forma de ver y entender la competencia cambia a partir de 1970, cuando empezó a utilizarse como resultado de las investigaciones de David McClelland (1973) sobre la identificación de las variables a partir de las que explicar la eficacia en el trabajo.

Inglaterra, en los años 80, valoró la aplicación del enfoque de **competencia** como una herramienta útil para mejorar las condiciones de calidad y eficacia de la formación. Y una primera situación a atacar mediante el modelo fue la inadecuada relación entre los programas

de formación y la realidad de las empresas. Bajo tal diagnóstico, se consideró que el sistema académico valoraba más la adquisición de conocimientos que su aplicación en el trabajo, requiriéndose, entonces, un sistema que reconociera la capacidad de desempeñarse efectivamente en el trabajo y no solamente los conocimientos adquiridos.

Desde los años 90, la Unión Europea y la OCDE, entre otros organismos internacionales, han venido promoviendo proyectos y estudios sobre el *aprendizaje basado en competencias* que han ido dando luz a trabajos y publicaciones relevantes, de modo que dicha reflexión tiene ya resonancia mundial. A partir de autores como Delors (1996), Schön (1992), Leonard y Utz, (1979; Alison (1994), Montmollin (1986), Mertens, (1999, 2000, 2002); Lessard y colaboradores, (1998); Daigle, (1998); Le Boterf, (1994, 1995, 1998, 1999, 2002), Valverde, (2001); Tobón, (2006). Bunk (1994); Navío (2005), Perrenoud (1999), Lévy-leboyer, (1996); Tejada (2006), Informe SCANS (Ministerio de Trabajo de EE.UU., 1991); Proyecto DeSeCo (2003); INCUAL (2002) ha sido posible que este concepto se desarrolle en todos los niveles educativos, incluyendo los currículos universitarios.

Nace, sin duda, un nuevo paradigma, que retoma un viejo concepto de entender la transferencia del aprendizaje a un escenario concreto y que además, en el caso de las formaciones profesionalizadoras, toma más razón de ser que en cualquier otro ámbito curricular y da lugar a nuevos modelos de concepción curricular, nuevas formas de planificación, de gestión, de evaluación y de puesta en práctica, en donde los requerimientos específicos cifrados en competencias se complementan con actitudes y elementos claves transversales que le dan un plus y configuran hoy un nuevo concepto de competencia.

Esto da lugar a un curriculum formativo con características especiales, donde el referente principal como ya relatamos en páginas anteriores, es el análisis del trabajo y su contexto, de donde se seleccionan los contenidos apropiados, y se transfieren dándole un protagonismo especial a la enseñanza activa basada en el modelo constructivista pero buscando en cada acción particular complementos de otros modelos.

Esto no quiere decir que todas las teorías, modelos y formas de puesta en práctica que a lo largo de la historia de la didáctica se fueron sucediendo no sean válidas en la actualidad, puesto que no hay ningún paradigma que no se asiente en los anteriores. Esto justifica los planteamientos de los distintos autores que reseñamos en las páginas anteriores. Sobre ellos se construye el modelo de “diseño curricular por competencias” cuyo origen se ciñó exclusivamente a las “habilidades” para hacer un trabajo y que a día de hoy se concibe como

la interacción de conocimientos teóricos, prácticos y actitudinales, movilizados en un contexto de trabajo, constituyéndose en la máxima expresión del conocimiento.

2.1. ¿Qué entendemos por competencia?

La definición del concepto competencia es una tarea compleja y que está vinculada con una serie de orientaciones diversas en el actuar cotidiano tales como el modo de realizar la construcción de los conocimientos; la forma de llevar a cabo los procesos productivos y de servicios; la forma de establecer la relación educación-sociedad; las vías para evaluar el desempeño de los docentes y de los estudiantes, etc.

De las distintos propuestas ofrecidas por diversos autores e instituciones en lo que respecta a la conceptualización del término, se constata que de todas ellas se van a desprender aspectos referidos al propio trabajo, a su desarrollo ergonómico y a las implicaciones psicológicas derivadas de la situación del hombre frente a las exigencias profesionales, en un fuerte contraste de interacción “lógica productiva/ lógica formativa”.

Tal como ya indicamos, sería muy difícil abarcar todos los autores y propuestas sobre competencias, así como también las definiciones que al hilo fueron surgiendo, puesto que el *lenguaje de competencias* se encuentra en fase de plena implantación, sobre todo, en los contextos de formación para el trabajo en los que presenta un alto nivel de consolidación.

La competencia es, en primer lugar, la brújula del individuo respecto de su situación dentro de un área profesional, su “saber hacer” y su “saber estar”, le confiere un rol dentro del contexto profesional, además de ubicarlo en un espacio socio económico y en un determinado *modus vivendi*.

Es también un referente universal en cuanto a situar el individuo en la sociedad, Su propia construcción etimológica así la determina. Del latín “cum y petere”, “con y anhelar”, que en sí significa poder seguir el paso, o capacidad de seguir en un área determinada, “ir una cosa al encuentro de otra, encontrarse, coincidir” Rial, (1995). Para otros como Frade, (2006, p. 23), la palabra “competencia” proviene del griego “agón, agón/síes”, que quiere decir «ir al encuentro de otra cosa, encontrarse, para responder, rivalizar, enfrenarse para ganar, salir victorioso de las competencias olímpicas que se jugaban en la Grecia antigua” También corresponde a usos como “responder a, corresponder”, “estar en buen estado”, “ser

suficiente” presentando así los adjetivos “competens-entis” en la línea de competente, conveniente, apropiado para, etc.

Una idea de formación integradora que da pie a una idea muy completa de “competencia”, aunque sin mencionarla, es la que nos Delors (1996) en base al informe elaborado para la UNESCO sobre la educación en los umbrales del siglo XXI: “la educación está obligada a proporcionar cartas Náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y al mismo tiempo, ser la brújula para poder navegar por él” (p.95). En él se recoge, sin duda, un concepto amplio de formación ligada hoy al lenguaje de las competencias, que conlleva el poseer una serie de exigencias para el individuo que se concretan en aprender a *conocer*, aprender a *hacer*, aprender a *vivir* juntos, y aprender a *ser*.

a) Aprender a conocer

Es el aprendizaje que tiende menos a la adquisición de conocimientos codificados y estereotipificados y más a adquirir los instrumentos que le permitan al individuo aprender a comprender el mundo que lo rodea, como mínimo lo suficiente para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás en una sociedad cognitiva, con exigencias permanentes en términos de formación, llevando esta exigencia a situarse en un continuum formativo en la idea del *Lifelong Learning*.

Es un fin de la educación en cuanto debe permitir a todos los individuos apreciar las bondades del conocimiento despertando la curiosidad intelectual, fomentando el pensamiento creativo y la investigación individual. Al mismo tiempo, debe saber realizar una selección cultural que le permita conocer su entorno y el mundo que le rodea en profundidad y, sobre todo, saber adaptarse a una sociedad en constante cambio teniendo las herramientas que le permitan enfrentarse a los cambios continuos, especialmente los relacionados con poder mantener la empleabilidad.

Hay que hacer notar respecto de lo afirmado anteriormente, que esta selección cultural que consideramos ideal, es cada día más compleja, y no está libre de controversia. Cada vez son más en número los conocimientos que afloran desde los distintos ámbitos de las ciencias y la tecnología, dando lugar a la mutación de empleos existentes y de nuevos empleos en un periodo muy corto de tiempo.

Desde nuestro entender, y recogiendo la idea del texto que citamos, el aprender a conocer debe cultivar tres pilares básicos: el fomento del *aprender a aprender* cultivado desde los aprendizajes básicos, el cultivo de la *memoria* como procesador selectivo de todo aquello

que nos interesa recordar, y el ejercicio del *pensamiento* y de la *reflexión* como elementos fundamentales para ampliar el conocimiento y fundamentar nuevos conocimientos.

b) Aprender a hacer

El concepto antiguo donde se fundamentaba principalmente la “competencia” sigue siendo hoy el punto central hacia donde debe apuntar la formación. Aprender a conocer y aprender a hacer son en gran medida inseparables, pero la segunda tiene una gran vinculación con los contextos profesionales y también sociales, por la importancia que tiene respecto a las capacidades que aporta al individuo, que le permiten resolver múltiples situaciones ligadas a estos contextos, capacitándolo para el trabajo en equipo, relaciones sociales, conocimiento de los mercados de trabajo y la evolución de éste.

El aprender a hacer toma gran importancia en la sociedad actual mediatizada por la producción industrial y por supuesto, con respecto a la formación sobre la que estamos construyendo este trabajo: la **formación en la empresa**, en donde la sustitución del trabajo humano por el trabajo de las máquinas es cada vez más evidente. El CNC (Control Numérico “Computer”) revolucionó todo el sistema productivo y de servicios además de establecer nuevos requerimientos, necesitándose capacidades creativas y de alto nivel cognitivo para poder adaptar los conocimientos a las exigencias y nuevas acciones formativas innovadoras y creadoras dirigidas a dar respuesta a las exigencias competenciales de los nuevos empleos.

De este modo, el aprender a hacer se convierte en un concepto distinto al que era cuando se refería a aprendizajes prácticos, de tipo mecánico. Se trata pues, de un concepto en constante evolución según los avances sociales y tecnológicos.

Así, hoy en día, los dominios de competencias y cualificaciones utilizados en las producciones en cadena quedan obsoletos para dar paso a las llamadas competencias de tercera dimensión requeridas en los trabajos de actualidad referidos a mantenimientos de equipos, diseño, organización y supervisión, y también en los denominados de servicios, caracterizados por no ser industriales ni agrícolas, pero con la característica común a todos ellos de no producir bienes materiales. Esta es la idea que nos presenta Delors (1996) cuando afirma que

“(…) el progreso técnico modifica de manera ineluctable las calificaciones que requieren los nuevos procesos de producción. A las tareas puramente físicas suceden tareas de producción más intelectuales, más cerebrales –como el mando de máquinas, su mantenimiento y

supervisión- y tareas de diseño estudio y organización, a medida que las propias máquinas se vuelven más inteligentes y que el trabajo se desmaterializa” (p.100).

c) Aprender a vivir juntos

Conlleva uno de los principales objetivos de la educación actual que es el de educar en la diversidad contribuyendo a una toma de conciencia de las semejanzas e interdependencias de todos seres humanos, de manera que este proceso se desenvuelva desde la enseñanza infantil hasta los más altos niveles educativos.

El mundo actual está caracterizado por múltiples progresos básicamente creados por el conocimiento tecnológico, lo que utilizado con fines de progreso, mejoraría las condiciones de vida de la humanidad. Pero la realidad nos demuestra que esto no lo es de todo así, la violencia imperante y la utilización de los medios tecnológicos para la destrucción de vidas es cada vez más patente, mientras permanecemos impasibles e impotentes, observando como los que mantienen vivos estos conflictos parece que no ven o no quieren ver otras realidades de autentico progreso humano. La empresa con una formación técnica, pero también en valores y una nueva cultura del emprendimiento, debe hacer lo posible para evitar esto o, al menos, minimizar sus efectos.

d) Aprender a ser

El aprender a ser podríamos decir que es el crisol de la formación en cualquier escenario donde ésta se realice. El saber ser y estar es, probablemente, el indicador de madurez en todos los ámbitos y situaciones en las que las personas nos encontramos, estén éstas relacionadas con el mundo laboral, con la relación social, o con el ocio. Es, sin duda, consecuencia de lo bien que estén cimentados los tres pilares anteriores –aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos-.

Delors (1996) relaciona este término directamente con la educación, y le atribuye a ésta el desarrollo global de cada persona:

“(...) cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad. Todos los seres humanos deben estar en condiciones, en particular gracias a la educación recibida en su juventud, de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico, y de elaborar un juicio propio para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida”.

Aprender a ser implica, pues, situarse en un mundo en permanente cambio, en donde la evolución social y tecnológica provoca constantes desajustes, a veces agudizados por los

propios medios de comunicación, que requieren del individuo disponer de códigos de interpretación a veces muy complejos. También los propios medios de producción, demandan cada vez más del individuo poseer unos instrumentos intelectuales propios y un permanente instinto situacional, que le permita conservar su personalidad y autonomía sin menospreciar la imaginación y creatividad, que es sin duda, un motor en primer lugar individual, pero siempre con ganancias para la colectividad. En definitiva, aprender a ser debe significar un despliegue completo del hombre en cuanto a sus compromisos y a sus expresiones como miembro de una colectividad.

Esta conceptualización que nos ofrece Delors (1996) tiene muchos puntos de encuentro con la ofrecida por Tobón (2006), para quien en el concepto de competencias subyacen

“Procesos complejos para solucionar los diversos problemas tanto en la vida cotidiana como en el contexto laboral-profesional y donde se integran en un todo único el saber ser; (Motivación, iniciativa y trabajo colaborativo), el saber conocer; (observar, explicar, comprender y analizar) y el saber hacer; (asociado al desempeño basado en procedimientos y estrategias potenciando la creatividad), tomando en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y la conciencia crítica, creativa y el espíritu de reto, asumiendo consecuencias de los actos y buscando bienestar humano” (Tobón, 2006, p.45).

Otro precedente de las competencias lo encontramos en Gardner (1996), quien en su concepción de las inteligencias múltiples ratifica que

“(...) las competencias no son innatas, tampoco predeterminadas. No se nace predeterminado para desarrollar determinada competencia. Las personas con su inteligencia están en condiciones de elaborar construcciones a partir de las exigencias del entorno que les aporta multiplicidad de estímulos. Así pueden llegar a desarrollar capacidades específicas” (p.89).

Como ya señalamos, son muchas las definiciones sobre competencias. Podríamos enumerar un amplio abanico de definiciones, que ponen más o menos énfasis en aspectos que de por sí son indisociables de este concepto, como lo son las terminologías que resaltan los rasgos psicológicos del término, el clima en que se producen o manifiestan, las actitudes no específicas para ejecutar las tareas que se movilizan,.....y otros muchos aspectos. En la tabla siguiente ofrecemos una síntesis de algunas más representativas:

| FUENTE | DEFINICIÓN |
|---------------------------------|--|
| Ley 5/2002 | Conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo |
| Alison (1994, p.31) | La descripción de algo que una persona que trabaja en un área profesional determinada debe ser capaz de hacer. Se refiere a una acción un comportamiento o a un resultado dotados de significado real en el sector profesional pertinente |
| Montmollin (1986, p. 35) | El conjunto de conocimientos, capacidades y estrategias de planificación de un individuo atribuyéndola estrictamente al individuo sin tener en cuenta los requerimientos profesiográficos |
| Grootings y Bunk (1994, p.5-13) | Implica disponer de conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, poder resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible, y estar capacitado para colaborar con el entorno profesional y en la organización del trabajo |
| Levy-Leboyer (1996) | Afectan a la puesta en práctica integrada de aptitudes, rasgos de personalidad, y también conocimientos adquiridos para cumplir bien una misión |
| Le Boterf, (1994, p. 34) | La competencia resulta de un saber actuar. Pero para que ella se construya es necesario poder y querer actuar |
| Valverde (2001, p. 30) | La capacidad de desarrollar con eficacia una actividad de trabajo movilizand los conocimientos, habilidades, destrezas y comprensión necesarios para conseguir los objetivos que tal actividad supone. El trabajo competente incluye la movilización de atributos de los trabajadores como base para facilitar su capacidad para solucionar situaciones contingentes y problemas que surgen durante el ejercicio del trabajo |
| Catalano (2004, p.67) | Un conjunto identificable y evaluable de capacidades que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, de acuerdo a estándares históricos y tecnológicos vigentes” |
| Echeverría (2005, p. 17) | La competencia discrimina el saber necesario para afrontar determinadas situaciones y ser capaz de enfrentarse a las mismas. Es decir, saber movilizar conocimientos y cualidades, para hacer frente a los problemas derivados del ejercicio de la profesión |
| Cerda (2003, p.60) | Conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible y ser capaz de colaborar con el entorno profesional y en la organización del trabajo |
| Vargas, 2006, p.28) | La competencia profesional es un saber hacer complejo que exige un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y virtudes que garantizan la bondad y eficiencia de un ejercicio profesional responsable y excelente |
| Moya (2007, p. 67) | Es la forma en que una persona utiliza todos sus recursos para resolver una tarea concreta en un contexto determinado |
| Jiménez, (2003, p. 91) | Las competencias son un saber contextualizado, que se fundamenta en una determinada acción, que actúa como un impulso cognitivo para solucionar problemas, en la cual la mente humana elabora conjuntos de planes o aplica reglas generales de acción (heurísticas) en función del contexto cultural, en el cual se desempeña |

Tabla 3.1: Definiciones de *competencia*. Elaboración propia

La definición recogida en la Ley 5/2002, de las Cualificaciones y Formación Profesional, es a día de hoy el referente contextual para nuestro Estado. Hace alusión clara a ese requerimiento de conocimientos y capacidades, saber hacer, al mismo tiempo que contempla lo situacional, en cuanto a exigencias de un determinado momento productivo en constante evolución. Esta definición concuerda con la que ofrece Alison (1994) para la “competencia técnica”, dentro del sistema de certificación de las NVQ en el Reino Unido. En contraste con ellas se sitúa la definición que aporta Montmollin (1986).

Otras, como la que aportan Grootings y Bunk (1994) asocian el concepto de competencia al de tarea como unidad de trabajo y al de cualificación como certificación de la competencia, tratando de situarlos y contextualizarlos en su *modus operandi*, llamando la atención sobre los ámbitos diversos en que aparecen relacionados los tres conceptos y basándolos en el conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes vinculadas a una profesión; pero ampliando el radio de acción al entorno profesional, así como la organización del trabajo y a las actividades de planificación. Bunk (1994) da mucha importancia a los aspectos competencias interculturales y sociales como un elemento transversal a las competencias específicas y como un plus de estas, aludiendo a los elementos motivadores que tiene el individuo, adaptación al entorno, capacidad para intervenir, comunicación, participación, organización....

Levy-Leboyer (1996) analiza la competencia desde el punto de vista de los rasgos de personalidad del individuo, adjudicándole a éstos, la caracterización, la explicación y variación de sus comportamientos en la ejecución de tareas específicas. Por su parte, Le Boterf (1994), uno de los especialistas con mayor contribución al desarrollo del concepto de competencia, la entiende como resultado de prácticas y actuaciones, en la línea que la conciben los otros autores que se citan.

En resumen, se constata como en todas las propuestas existen elementos peculiares, pero siempre se coincide en señalar que la competencia haría referencia a la capacidad de movilizar diferentes recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situación en un escenario de trabajo (movilizándolos ahí), tanto del ámbito productivo como en el de servicios. La competencia -tal como la conciben los distintos autores-, aglutina una serie de términos tales como aptitud, capacidad, habilidad, destreza, tareas, cualificación.... Todos ellos configuran la competencia que toma pleno sentido en su movilización en un escenario de trabajo. Destacaríamos cuatro aspectos:

- Las competencias son conocimientos teóricos, habilidades y actitudes que, transferidos a un determinado escenario, movilizados y orquestados adecuadamente, producen bienes o servicios.
- Esta movilización sólo resulta pertinente en la situación concreta y cada situación es única, aunque se le pueda tratar por analogía con otras ya conocidas, teniendo en cuenta que se pueden producir eventualidades que hay que resolver
- El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar y realizar una acción relativamente adaptada a la situación.
- Las competencias profesionales se crean en formación, pero también a merced de la práctica cotidiana y, sobre todo, de la reflexión que realiza sobre ésta el individuo en una situación de trabajo.

Sería casi interminable enumerar las propuestas y modelos que existen, aunque en nuestro entender, la mayoría de las veces sin implementar en la práctica. Navío (2005, p. 28-31), realiza un estudio sobre definiciones y autores (recoge más de treinta definiciones) y profundiza en la práctica del diseño curricular por competencias, sobre los conceptos, y sintetiza dos componentes de la competencia profesional agrupándolos de la siguiente manera:

- Atributos personales: capacidades, motivos, rasgos de personalidad, autoconcepto, aptitudes, actitudes y valores, propiedades personales, características de la personalidad y recursos individuales.
- Atributos personales que se relacionan con los contextos de trabajo: conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores, comportamientos y conductas y experiencias.

Con esto, podemos apuntar que la competencia o competencias profesionales son un conjunto de elementos combinados (conocimientos, habilidades, actitudes, saberes, etc.) que se integran atendiendo a una serie de atributos personales (capacidades, motivos, rasgos de la personalidad, aptitudes, etc.), tomando como referencia las experiencias personales y profesionales y que se manifiestan mediante determinados comportamientos o conductas en el contexto de trabajo. No teniendo sentido si el individuo no es capaz de movilizarlas correctamente. Toma aquí cuerpo un concepto que en la propuesta de implementación tendremos muy en cuenta “el desempeño eficaz y eficiente”

Mertens (1998) desde un enfoque estructural, circunscrito a las empresas o unidades productivas, plantea dos facetas decisivas como características aplicativas de la competencia. La primera de ellas estaría formada por atributos ligados a la persona, que no se limitan estrictamente al ámbito cognitivo, incluyendo habilidades actitudes y personalidad, dándole una dimensión integral. La segunda faceta se refiere a la relación explícita de estos atributos con el puesto de trabajo y el desempeño como producto de la movilización de la competencia. Estrictamente se trata de que los conocimientos y habilidades conduzcan a un resultado demandado y siempre ligado a la mejora permanente dentro de la organización.

2.2. Modelos de competencias

De la multiplicidad de conceptualizaciones sobre la competencia, se derivan también modelos explicativos y aplicativos de la competencia. En este apartado, seleccionamos fundamentalmente a aquellos autores cuyas propuestas están muy ligadas a los escenarios profesionales. Así, describimos el propuesto por Le Boterf (1995), Navio (2005), Tejada (2006), y Rial (1995, 2008).

Siguiendo a Leboterf (1995, 2000), entendemos la competencia como un proceso. Así, ser competente es saber proceder, lo que implica ser capaz de movilizar las diferentes funciones de un sistema compuesto por diversos recursos, sistemas de razonamiento, conocimientos, evaluaciones, capacidades, etc. De la revisión de las aportaciones de los autores antes citados, consideramos que la competencia profesional tendría las siguientes características:

- Entradas compuestas de las situaciones y tareas profesionales a las que el sujeto está enfrentado en su quehacer profesional y/o laboral. Éstas son multivariadas y operativamente multifuncionales.
- Funciones pueden ser puestas en juego por el sujeto. Conducen a la ejecución de procedimientos constitutivos de la competencia. En las operaciones, el individuo combina los conocimientos y las operaciones pertinentes y concernientes con la tarea a realizar, tanto específicas como transversales, optimizando recursos y realizando actividades. Son el mediador entre los recursos a movilizar y las actividades a realizar, la auténtica expresión de la competencia sucede cuando el individuo la moviliza. Supone un saber combinatorio de recursos propios, con recursos del contexto o del propio escenario.

- La actuación práctica configura la salida del modelo. Las prácticas profesionales y las actuaciones están directamente relacionadas con la situación. Son estas prácticas y actuaciones las que deben ser consideradas en última instancia en un proceso de evaluación de competencias, plasmada en el desempeño.
- Todos los modelos se caracterizan por tener un único referente de entrada, el escenario de trabajo, analizado hasta las mínimas unidades que lo componen (funciones y tareas), continuando con los aspectos cognitivos para realizarlas, (capacidades cognitivas y psicomotrices), que dan lugar a la selección adecuada de los contenidos teóricos, prácticos y actitudinales, que el individuo aprende y que van a dar lugar a la posesión por este de la competencia. A partir de aquí es la puesta en escena de éstos, a través de intenciones, acciones y decisiones acompañadas de actuaciones prácticas (actuación) realizadas en un contexto específico de trabajo. Volviendo a Le Boterf (1995), este autor en el conocimiento profesional como recurso para la creación de la “competencia”, conocimientos, contruidos a través de hechos, conceptos, procedimientos y actitudes memorizados o interiorizados como “bancos de datos”, que el individuo moviliza acomodándolos a la organización y realización del propio trabajo en situaciones reales de este, según las exigencias y requerimientos de cada escenario y es ahí en esta intervención donde se demuestra la construcción de la competencia y su posesión.
- El aprendizaje se manifiesta a través de competencias producidas. Para ello, el profesional combina diferentes funciones interrelacionadas, ligadas a una concepción dinámica de la competencia hace que el proceso de evaluación deba partir de cada situación concreta atendiendo, forzosamente a los elementos peculiares de cada contexto, conocimientos generales, conocimientos específicos del entorno profesional, conocimientos procedimentales, recursos psicológicos, aptitudes y cualidades, saber hacer experiencia, relacional, cognitivo y operacional (Le Boterf, 2000). En definitiva, múltiples posibilidades que el sujeto pone en juego en las actividades y prácticas profesionales.
- Siguiendo a Rial (1995, 2008), para validar finalmente una competencia se debe someter a cuatro juicios: *juicio de eficacia* (la actividad ha sido realizada con competencia porque responde a lo que justamente se demandaba), *juicio de conformidad* (la actividad ha sido realizada con competencia porque responde a ciertos criterios de puesta en práctica), *juicio de belleza* (es la más difícil de evaluar pues no responde a ningún estándar pero si a una forma de ver la creatividad, innovaciones introducidas

en la actividad en la práctica profesional realizada), y *juicio de singularidad* (reconoce las formas particulares de actuar del individuo).

- Todos los criterios y normas están sujetos siempre a una evolución constante, debido a que la formación para el trabajo es dinámica, lo que hace que la competencia también lo tiene que ser, mediatizada siempre por una planificación curricular adecuada, muy ligada a los referentes de partida: analizar el trabajo descomponiéndolo en los elementos básicos que lo componen (tareas), que actúan como punto de partida y así se recogen en los modelos y esquemas que presentamos a continuación.

Modelo dinámico de Le Boterf (1995)

El modelo se operativiza partiendo en su entrada de las *tareas*. El siguiente paso denominado por el autor *funciones*, realiza un proceso complejo que implica “activar saberes en el individuo”, que le permitan “construir o poner a punto los conocimientos adecuados” para tomar decisiones y ponerlos en práctica en el siguiente paso, *definiendo* la actuación, *movilizando*, y produciendo los bucles de aprendizaje¹.

¹ Un “bucle de aprendizaje” es la forma en que aprendemos a reaccionar ante un suceso con la información que tenemos con el fin de obtener un determinado resultado.

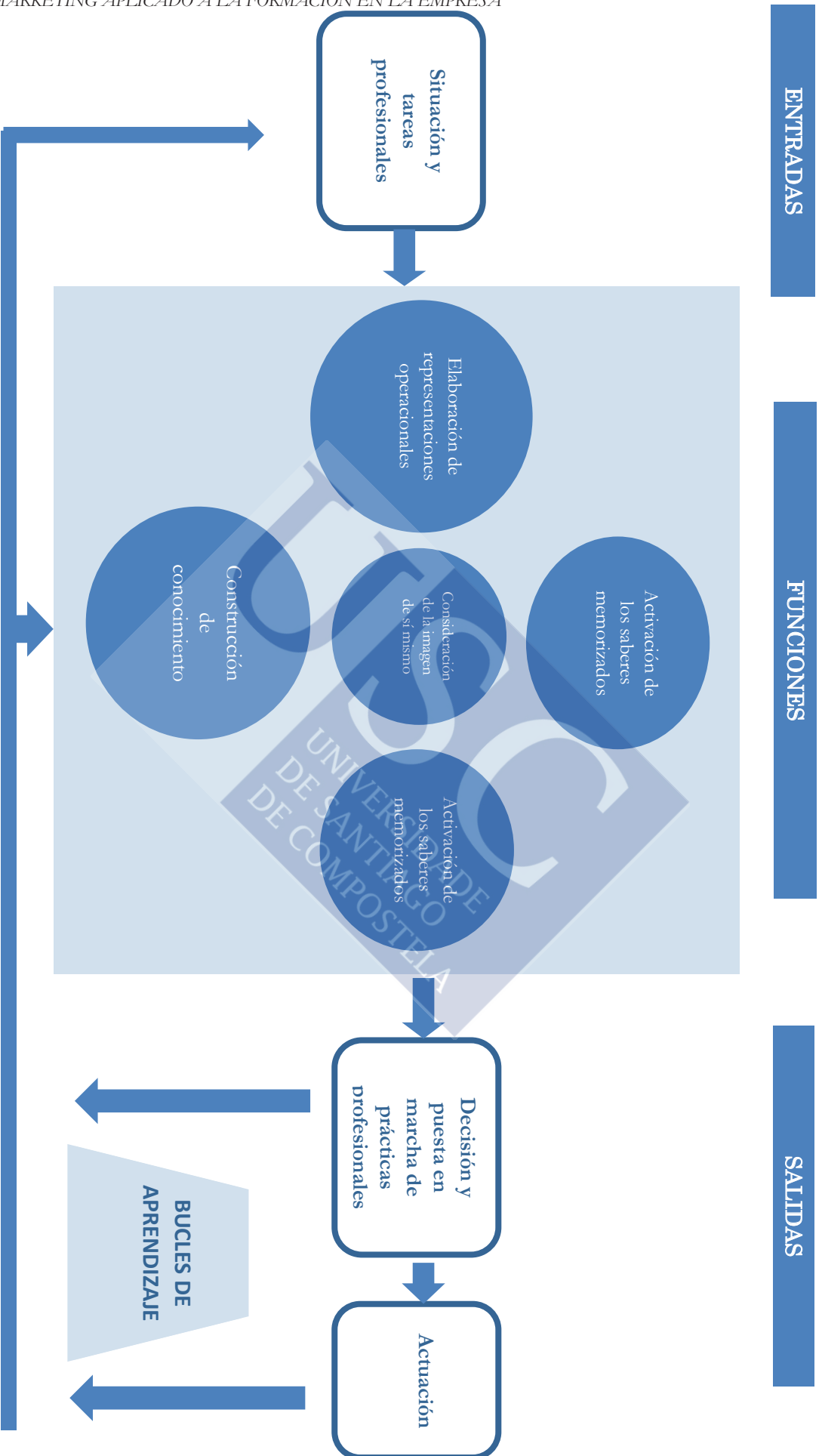


Figura 3.1: Modelo dinámico de la competencia. Elaboración propia a partir de Le Boterf (1995, p.46)

Modelo explicativo de la competencia profesional

Navío (2005) propone un modelo explicativo que aparece en la siguiente figura. Pretende ser un modelo explicativo de la competencia profesional considerando las distintas conceptualizaciones que en los apartados precedentes se le dio a la competencia.

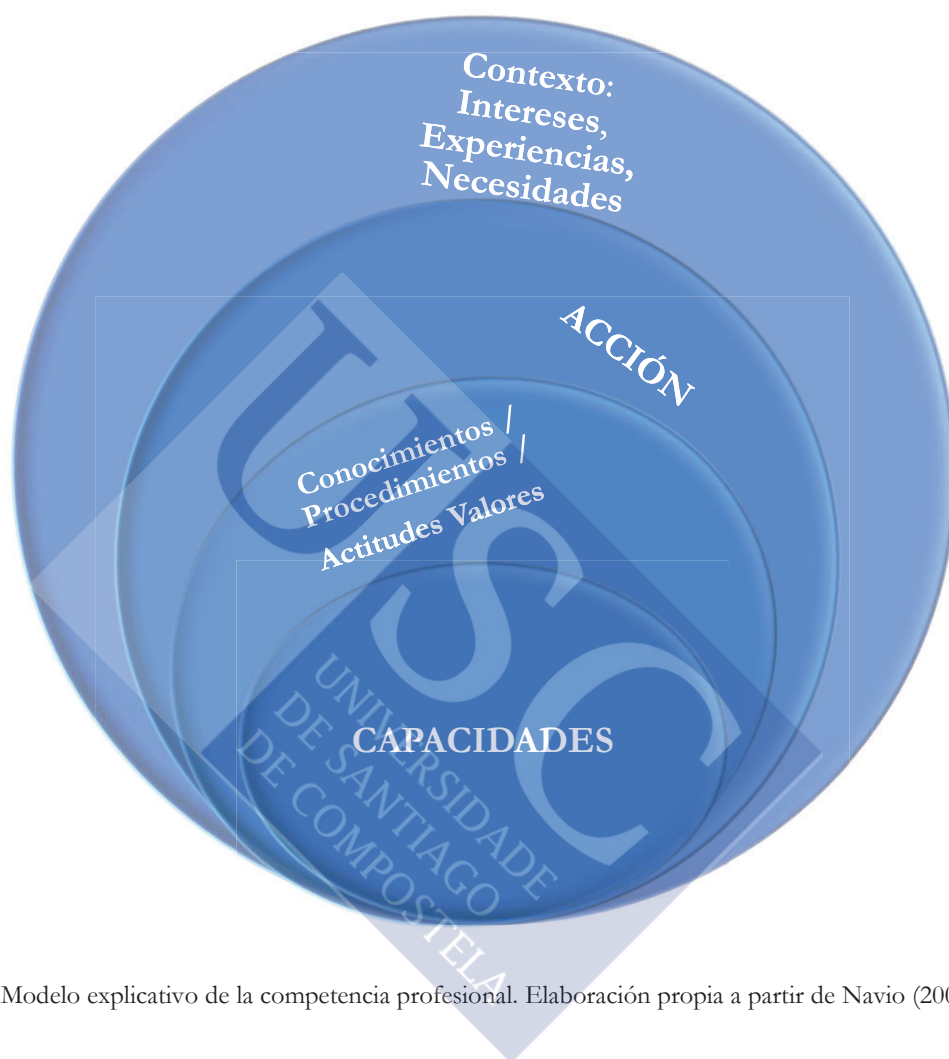


Figura 3.2: Modelo explicativo de la competencia profesional. Elaboración propia a partir de Navío (2005)

En el núcleo del modelo encontramos las capacidades. Como referente inicial, el autor considera tres tipos de capacidades: cognitivas, conativas y afectivas. Las capacidades del sujeto son el primer elemento que interviene en el grado de competencia que demuestra un individuo. Por ello son, en el modelo que presentamos, la “unidad” de referencia entre las tareas y los contenidos, y determinan el tipo y la selección de éstos. Por otra parte, como destacan Bolton y otros (1999, cit. Navío, 2005), las capacidades permiten la contextualización de los elementos personales que se deben poner en juego hoy y aquí para ser considerado como una persona competente.

Las capacidades apuntadas permiten al sujeto la adquisición de conocimientos, procedimientos y actitudes y valores. Estos tres elementos forman el elenco cultural propio del contexto general, laboral, profesional y de la organización del trabajo. Dicho elenco cultural se adquiere, transforma y evoluciona mediante procesos educativos formales, no formales e informales.

En el segundo núcleo, se trata de disponer de un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes. Aún combinados e integrados, no supone ser competente. Esto es un elemento clave de la formación en el mundo del trabajo, ésta tiene que ser siempre efectiva y provocar cambios de mejora en el escenario laboral. La competencia requiere de la movilización de recursos para poder manifestarse. Por tanto, la utilización de las mismas mediante la acción supera la aplicación de los conocimientos, procedimientos y actitudes a situaciones concretas. En relación con la acción, debemos hacer referencia a la consideración de los aprendizajes informales vinculados a dicha acción, que estaría recogida en el tercer núcleo fuertemente vinculada con el cuarto, contexto y experiencias.

Efectivamente, la experiencia es ineludible. En cierto sentido, es lo que inevitablemente se vincula la acción. Si la competencia es dinámica porque puede adquirirse a lo largo de toda la vida, el acopio de experiencias (personales, sociales, culturales y profesionales) es fundamental para que tenga sentido. Además, una concepción de la competencia como la asumida, requiere de la consideración de los intereses y necesidades de las personas que serán competentes. Estos tres elementos son, a la vez, tres componentes fundamentales del aprendizaje adulto y, por tanto, nos permiten la consideración de las competencias en los procesos de formación.

Por último, la competencia no puede entenderse al margen del contexto por dos razones básicas: a) porque el contexto cambiante (especialmente el profesional) demanda constantemente nuevas competencias o la redefinición de las mismas; b) porque es preciso reparar en competencias transferibles (a otros contextos) y en competencias específicas (de cada contexto).

Derivado del modelo presentado y a modo de síntesis, retomaremos una definición extensa de la competencia profesional que nos ofrece Navío (2005):

“La competencia o competencias profesionales son un conjunto de elementos combinados (conocimientos, habilidades, actitudes, etc.) que se integran atendiendo a una serie de atributos personales (capacidades, motivos, rasgos de la personalidad, aptitudes, etc.), tomando como

referencia las experiencias personales y profesionales y que se manifiestan mediante determinados comportamientos o conductas en el contexto de trabajo”.

Su utilidad está en la capacidad de éstas para hacer frente a contextos profesionales cambiantes y a veces imprevisibles. Saber resolver eventualidades por un profesional es signo de profesionalidad en el individuo, y en esto juegan un papel importante aspectos como la polivalencia, la creatividad y la flexibilidad que se convierten en claves para estos cometidos. Así, la competencia profesional supone considerar dos referentes básicos: el social y el individual que, aunque en ocasiones son contrapuestos, deben tenerse presentes con una intención transformadora de lo individual y de lo social. Las competencias deben considerarse siempre bajo los componentes sociolaborales.

El proceso de adquisición de las competencias profesionales supone acciones muy diversas que escapan incluso de lo intencional y sistemático; “experiencias ricas e impactantes” a veces vividas en contextos informales, son un plus para la obtención de la competencia. Los aspectos referidos a las singularidades de cada contexto, al manejo y conocimiento de éstos, son otro “plus” para la adquisición de la competencia. Las competencias son dinámicas y con fecha de caducidad, sobre todos en los tiempos actuales donde la tecnología avanza y produce cambios que hacen desaparecer contextos profesionales o mutar cambiando los requerimientos para su realización. Este relativismo espacial y temporal, implica que ser competente hoy y aquí no significa ser competente mañana o en otro contexto.

Modelo propuesto por Tejada (2006)

La utilización del concepto de competencia trasladada al escenario formativo requiere un proceso de diseño y desarrollo curricular específico, fundamentado en el “análisis del trabajo”, además de tener en cuenta aspectos generales de la formación para el trabajo y las fases para el diseño ya reseñadas en este trabajo.

Respecto del componente aplicativo o de intervención, son pocos los autores que realizan propuestas concretas referidas a las fases del proceso y a la creación de instrumentos. Tejada (2006) parte del perfil profesional como el instrumento clave para organizar la formación basada en competencias, aludiendo a que éste “es el referente en el EEFS, legitimando así que el ámbito del diseño curricular por competencias afecta hoy a todas las

acciones formativas, tanto de nivel bajo o medio de cualificación como al universitario en donde se imparten los niveles altos de cualificación” (p. 126).

En su propuesta, parte de conceptos nuevos en el ámbito de CCEE como el de “Familia profesional, “Perfil formativo” y “Perfil profesional”, “Competencias profesionales y “Módulos formativos”, “Ámbitos de la formación” y el referente clave “Análisis del trabajo”.

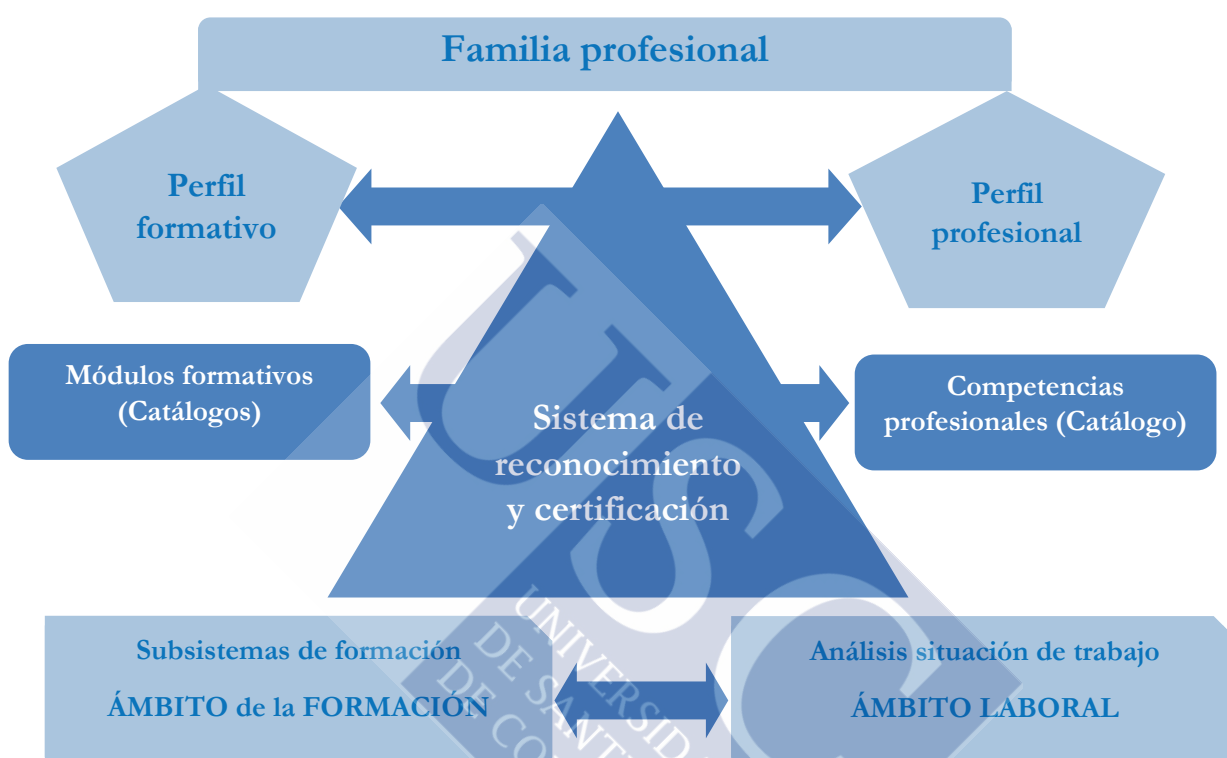


Figura 3.3: Características básicas de una formación basada en competencias (Tejada, 2006, p.126)

La formación basada en competencias parte del análisis de las situaciones de trabajo, del ámbito laboral. A partir de las cuales se define el perfil profesional, que tiene dos partes fundamentales: la concepción física del trabajo respecto de lo que allí se realiza (tareas, condiciones, riesgos...) y los requerimientos de quien lo realiza. Barbier (1993) lo define como una interacción hombre trabajo -precisaremos más este concepto a través de planteamientos para la aplicación como los que realiza Rial (2008)-. El esquema se completa con instrumentos institucionales como son el catálogo de competencias profesionales que, a su vez, se ubican en una familia profesional compartiendo competencias (generales, transversales, etc.) con otros perfiles.

Modelo propuesto por Rial (1995, 2008)

A partir del punto anterior se establece el perfil formativo, también denominado por algunos autores como *itinerario formativo*, que define los contenidos formativos desde el referente de la competencia y la distribución de éstos en dos escenarios “el formativo” (escuela o centro formativo), y “el productivo” en donde se realizan los componentes prácticos específicos de ese perfil. La agrupación de los contenidos se hace a través del *Modulo formativo* siguiendo el criterio de los requerimientos de Unidades de competencia, conceptos que desarrollaremos, pero su referente conceptual los tomamos del INCUAL, organismo institucional que realiza el seguimiento del trabajo y modifica los perfiles y sus requerimientos competenciales y el último eslabón que son los programas formativos para cada cualificación en el ámbito de nuestro Estado.

La aplicación a acciones formativas específicas, para cualquier ámbito de la formación para el trabajo y específicamente las acciones de formación en la empresa y el *Lifelong Learning* como generalización de estas acciones, requiere un tratamiento y una puesta en escena de *ingeniería de planificación* que desarrollamos siguiendo a las propuestas que realiza Rial (1995, 2008).

En las figuras siguientes pretendemos clarificar el proceso y, sobre todo, precisar los conceptos que posteriormente utilizaremos en nuestra propuesta formativa. Aun a riesgo de ser redundantes, comenzamos con el concepto clave para diseñar el itinerario formativo: el *Perfil Profesional*.



Figura 3.4: El perfil profesional. Rial (1995, 2008)

La definición del perfil profesional es una fusión de las aportaciones del individuo, en términos de capacidades, para resolver los requerimientos que le exigen las tareas, los deberes, riesgos, y responsabilidades que conlleva un puesto de trabajo específico. Barbier (1993) lo define como "el subconjunto de capacidades específicamente producidas en el ámbito de las experiencias profesionales o de las trayectorias profesionales" (p. 21). Así, hablamos del hombre en el trabajo, del hombre en la profesión, o del ser profesional

La elaboración del perfil profesional requiere realizar análisis exhaustivos y sistemáticos que describan y descompongan por una parte, las funciones, tareas, operaciones, condiciones del trabajo y otros aspectos que en conjunto conforman un puesto de trabajo (*profesiografía*). Y por otra, que identifiquen las capacidades físico-intelectuales necesarias, la experiencia, la naturaleza, el grado de responsabilidad, el medio ambiente fisiológico, medio ambiente social, condiciones de remuneración y condiciones de promoción (*profesiograma*). Se trata de dos campos conceptualmente distintos: el de "*las actividades laborales*" y el que se refiere a "*las aptitudes y características humanas*". Esto justifica el análisis del trabajo como herramienta imprescindible para lograr un diseño formativo adecuado a las necesidades del individuo y del puesto de trabajo.

Estos aspectos lo desarrollaremos con mayor profundidad en el punto 4 de este capítulo.

3. COMPETENCIAS Y DISEÑO CURRICULAR

En la educación hoy las personas tienen que estar en contacto con vivencias importantes y problematizadoras de su existencia e indagar sobre aquellos temas que favorecen el desarrollo de competencias orientadas a gestionar el conocimiento. En la actualidad el proceso educativo debe hacer énfasis en la interacción que se produce al tener mayor acceso no solo a fuentes del conocimiento, sino a la participación simultánea de los constructores de éste para integrar competencias orientadas a la autogestión de la persona. La autonomía, la autoevaluación, el aprender a aprender y su antónimo, aprender a desaprender, son palabras clave referidas al *Lifelong Learning*.

En el binomio enseñanza- aprendizaje, intención, la decisión, la acción conjuntamente con la responsabilidad,..., implican elegir alternativas, tomar riesgos, transformar el contexto. Las competencias son el motor para crear nuevos escenarios de aprendizaje, en la idea de la formación integral de las personas.

Los procesos innovadores en el campo educativo implican en primera instancia el asumir que “la acción es decisión, elección y también es apuesta” Morin, (1999, p.24).

En la figura siguiente, las actitudes y valores son el vértice superior de la pirámide, la base la conforman las dimensiones de las competencias, actuacional y cognitiva; la primera referenciada por las habilidades, procedimientos y técnicas que el individuo moviliza, y la segunda por conocimientos, conceptos y habilidades cognitivas.

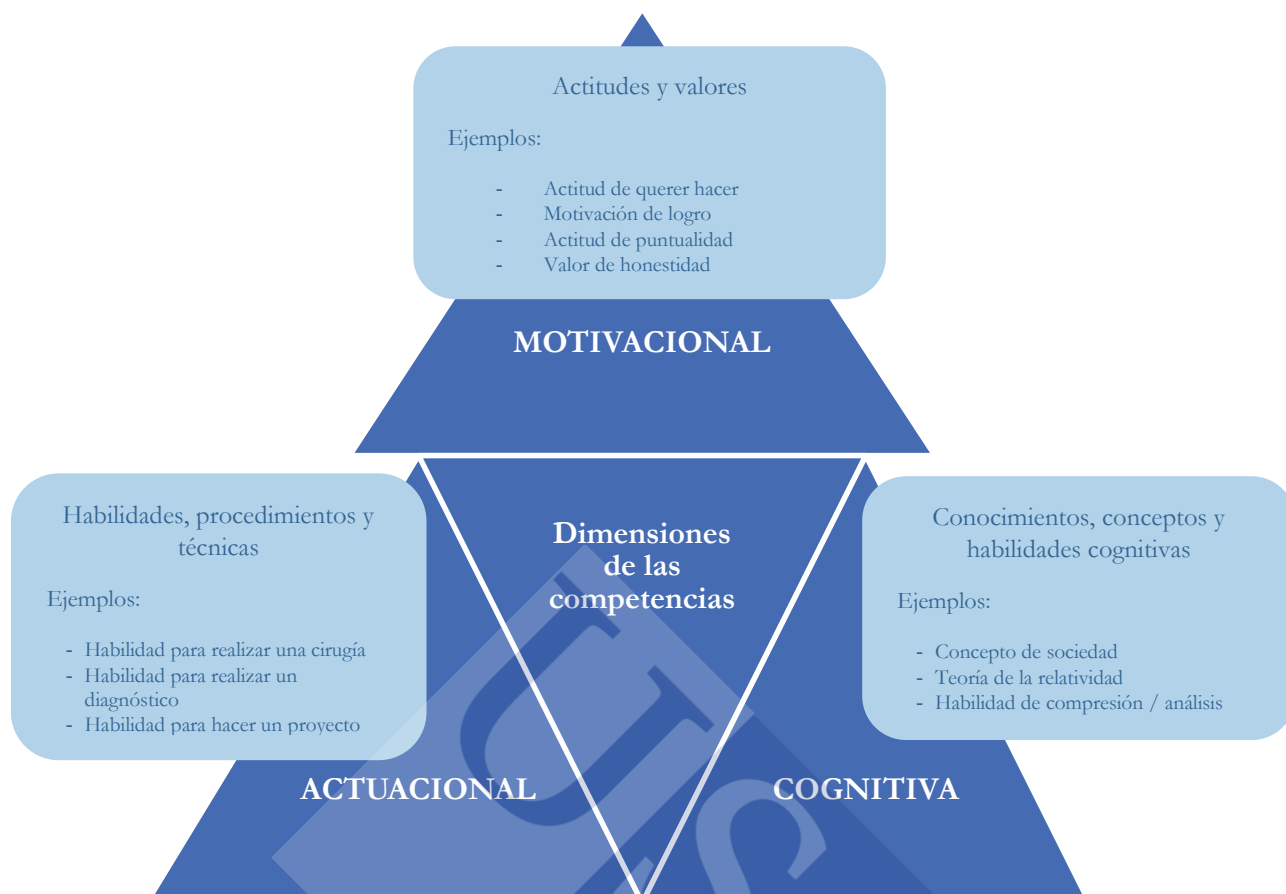


Figura 3.5: Dimensiones básicas de toda competencia. Elaborado a partir de Tobón; Rial, Carretero y García Fraile (2006)

Para este enfoque las competencias son “actuaciones integrales ante problemas del contexto con idoneidad y compromiso ético” (García Fraile y Tobón, 2008; Tobón, García Fraile y López Rodríguez, 2009 y 2010). Esta visión que facilita el desarrollo de planteamientos didácticos a través de talleres, promueve la autonomía y autogestión del aprendizaje, así como la capacidad de transferir aprendizajes que permiten fortalecer la identidad del estudiante.

Desde la perspectiva del enfoque sistémico complejo, desarrollar competencias implica ir más allá del abordaje de contenidos conceptuales, de habilidades, actitudes y valores por separado. Esta visión considera necesario “entretejer” estos elementos, promover aprendizajes que se muestran en situaciones o contextos específicos y que dan cuenta de la movilización de recursos personales para lograr el desarrollo de un proyecto de vida ético.

En términos curriculares la competencia debe ser concebida como principio organizador del proceso formativo. A partir de la acotación de qué competencia o competencias necesita

poseer por el individuo para el desarrollo eficaz de un trabajo, se selecciona y construye el curriculum adecuado teniendo en cuenta la mezcla de conocimientos que intervienen en ese proceso, dándole la importancia justa a cada uno y teniendo especial cuidado con los que aporten transversalidad (definida como claves para resolver y dar más ímpetu a la competencia, además de considerar las actitudes y valores). La consideración de estos últimos, dará un plus al diseño y posibilitará que sea más o menos acertado.

Las competencias se convierten así en el objetivo principal de la formación y, consecuentemente, en el aprendizaje. Podríamos decir que son la máxima expresión del conocimiento. Se trata de un cambio de perspectiva en comparación con los modos de enfocar tradicionalmente los programas de acciones formativas, que tienen la tendencia a considerar el campo disciplinario como el principio organizador de la formación. En el contexto del diseño curricular por competencias, afloran nuevos modelos didácticos, nuevos conceptos, nuevos referentes para diseñar el curriculum y sobre todo para su puesta en práctica, donde jugará un papel fundamental la interdisciplinariedad de las materias y la evaluación.

La competencia, por tanto, no se entiende desde un enfoque disciplinar, poniéndose de relieve la necesidad de interrelacionar conocimientos, habilidades actitudes y valores en primer plano en lugar de limitarse a la adquisición de conocimientos y habilidades. Desde una perspectiva humanista se amplía la visión sobre la persona y el desarrollo humano, mismo que va más allá del ámbito cognitivo. Como afirma Bisquerra (2001, p. 52) “También hay un desarrollo emocional, social personal y moral”. Es decir, el desarrollo de la personalidad integral del individuo incluye como mínimo dos grandes dimensiones: la cognitiva y la emocional. En estos dos conceptos nos apoyaremos para introducir el marketing como un apoyo fundamental a la hora de implementar proyectos formativos.

Este aprendizaje no es sólo un conjunto de palabras, símbolos o concepciones, separadas unas de otras, impuestas a través de figuras autoritarias o de máquinas previamente programadas. Es un proceso que amplía nuestra visión del mundo, el cual modifica actitudes, y permite asimilar la realidad.

Aunque en el capítulo 1 ya hicimos una recopilación y estudio de diferentes aspectos referidos al aprendizaje en el marco del *Lifelong Learning*, en este apartado creemos necesario introducir algunas matizaciones por tratarse de conceptos sobre los que se apoyan aspectos básicos de la competencia y su adquisición por parte de los formandos.

3.1. Aprendizaje y competencias

Tissot (2004) se refiere a este concepto, el aprendizaje, como a un proceso, de carácter acumulativo, que permite a una persona asimilar gradualmente elementos cada vez más complejos y abstractos (conceptos, categorías, patrones o modelos de comportamiento) que le permiten desarrollar destrezas y competencias.

La OCDE adopta una definición del aprendizaje a lo largo de la vida como actividad humana que se extiende “de la cuna a la tumba”. Sin embargo, “el análisis de la bibliografía sobre el aprendizaje a lo largo de la vida muestra que la mayoría de los autores ignoran la formación que tiene lugar en la etapa de la escolaridad obligatoria” (OCDE, 2008, p.30). Las causas de esto podrían estar en el hecho de que en este periodo el que aprende no tiene opción para decidir su asistencia o no a una formación formal. De esta manera, se considera que el aprendizaje a lo largo de la vida es el que tiene lugar una vez finalizada la enseñanza obligatoria. Por tanto, la idea del aprendizaje como “de la cuna a la tumba” presentaría claras diferencias con este segundo modelo.

Por lo tanto, la idea de que el aprendizaje a lo largo de la vida se centra básicamente en la persona tiene mucha importancia. En el análisis elaborado por Behringer y Coles (2003, cit. OCDE, 2008, p.30), la definición utilizada es la siguiente:

“Aquella actividad de aprendizaje que se emprende a lo largo de toda la vida para perfeccionar conocimientos, destrezas y competencias con fines personales, cívicos, sociales y/o laborales. Así, incluye todo el espectro de posibles aprendizajes -formales, no formales o informales-, junto a elementos tales como la ciudadanía activa, la realización personal, la inclusión social y aspectos relacionados con la profesión, el oficio o el empleo.”

En este proceso, un aspecto clave lo constituye el reconocimiento del aprendizaje y, consecuentemente, de las competencias, ya que “el reconocimiento de aprendizajes tiene por objetivo reflejar de manera visible los conocimientos, destrezas y competencias amplias de una persona, quien a continuación puede utilizar la certificación obtenida para extraer un provecho económico, o para mejorar su categoría o su autoestima” (OCDE, 2008, p.30).

Este reconocimiento puede subdividirse según Tissot (2004, cit. OCDE, 2008)) en reconocimiento *formal* - consistente en el proceso de conferir categoría oficial a las competencias, sea a través de la concesión de certificados o de equivalencias, unidades de crédito o validación de competencias adquiridas- y/o reconocimiento *social* -que se produce

cuando los protagonistas económicos y sociales aceptan el valor de las competencias de una persona-. En España, este reconocimiento se hace a partir de la “Unidad de Competencia”.

Las Formaciones Profesionalizadoras, y por extensión las acciones formativas de *Lifelong Learning*, son acciones que tienen como objetivo principal y no exclusivo el de permitir a las personas que se benefician de ellas, adquirir elementos teóricos y prácticos necesarios para poder desempeñar un trabajo, en un contexto social y económico preciso, pero “evolutivo”, además de permitirles una integración social en donde su estatus sea valorado como corresponde manteniendo la empleabilidad. La clave de que esta formación sea acorde con lo que demanda el mercado y cumpla la condición de “para poder seguir el paso” (evolutiva) está en el diseño y puesta en práctica de un currículum teórico, práctico y polivalente, adaptado a los requerimientos de las empresas. Un primer apunte de este diseño exige las siguientes fases siguiendo los planteamientos de Rial (2008).

3.2. Fases para el diseño de procesos basados en competencias

Rial (2008) establece cuatro fases para un diseño de procesos basados en competencias.

Primera fase

El punto de partida del diseño de este currículo debe ser la puesta en común terminológica. El vocabulario es diverso, cada uno dispone de su propio léxico que puede aludir a realidades diferentes empleando la misma palabra, o atribuyendo palabras diferentes a objetos idénticos. Palabras como cualificación, tarea, y competencia, y otras como puesto de trabajo, mercado de trabajo, producción, productividad, perfil profesional, o análisis del trabajo, ligadas al entorno del trabajo y de la formación profesional, deben significar lo mismo independientemente del contexto en que se utilicen. Se hace cada vez más necesario que estas terminologías tengan alcance transnacional, puesto que así se requiere en la unificación de mercados de trabajo y en la globalización de este aspecto ya consolidado. A día de hoy podemos decir que en el contexto europeo, gracias a los distintos programas que se fueron desarrollando y a los trabajos del CEDEFOP, y sobre todo al trabajo desarrollado por los Institutos de Cualificaciones -en particular el INCUAL desde 1999-, la univocidad es un objetivo alcanzado, con los matices contextuales.

Segunda fase

Consiste en construir un descriptivo de la realidad del trabajo. Tener la visión clara de las tareas y de las actividades que estas tareas implican, permite abordar el campo pedagógico y explicitar objetivos de formación en términos de “capacidades” localizadas a través de la descripción de la realidad del trabajo. La adquisición de estas capacidades sumadas nos va a definir la competencia que nos dará el control del trabajo.

Se debe relacionar con cada actividad la totalidad de los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para su control precisando el nivel de cada conocimiento señalado. Habrá que ir buscando la visión de conjunto primero y procediendo a reagrupamientos posteriores según los dominios técnicos a los cuales se hayan vinculados, sin olvidar los componentes transversales y actitudinales que le dan un plus al logro de la competencia. El análisis del trabajo es el elemento clave de esta fase. Fernandez Rios (1995, p.56) lo define como “el proceso a través del cual un puesto de trabajo es descompuesto en unidades menores identificables”. Estas unidades menores suelen ser las tareas, pero el proceso analítico puede ir más allá, para descender, por ejemplo, al nivel de operaciones, acciones, movimientos... Por análisis puede incluir la identificación de requerimientos del trabajo y de otras características del entorno del puesto de trabajo.

Son aspectos clave de este análisis:

- El análisis de la estructura y funcionamiento de los puestos de trabajo (profesiografía/profesiograma)
- La adaptación del individuo al puesto (psicotecnia y orientación profesional)
- La adaptación del trabajo (la ergonomía)
- La integración y participación del operario en los puestos en su organización laboral (marketing interno/ recursos humanos).
- Los métodos de análisis del trabajo para la definición del perfil profesional/ evolución de éste.

En el contexto formativo todos los aspectos tienen importancia pero hay algunos esenciales en esta definición para el diseño curricular por competencias: la *tarea* como elemento básico para definir las capacidades que el individuo desarrolla en su ejecución y los requerimientos en general que se le hacen, y la definición concreta del *perfil profesional*, que conjuntamente con otros conceptos clave, constituirían lo que Rial (2008) denomina el *rombo de la formación*:

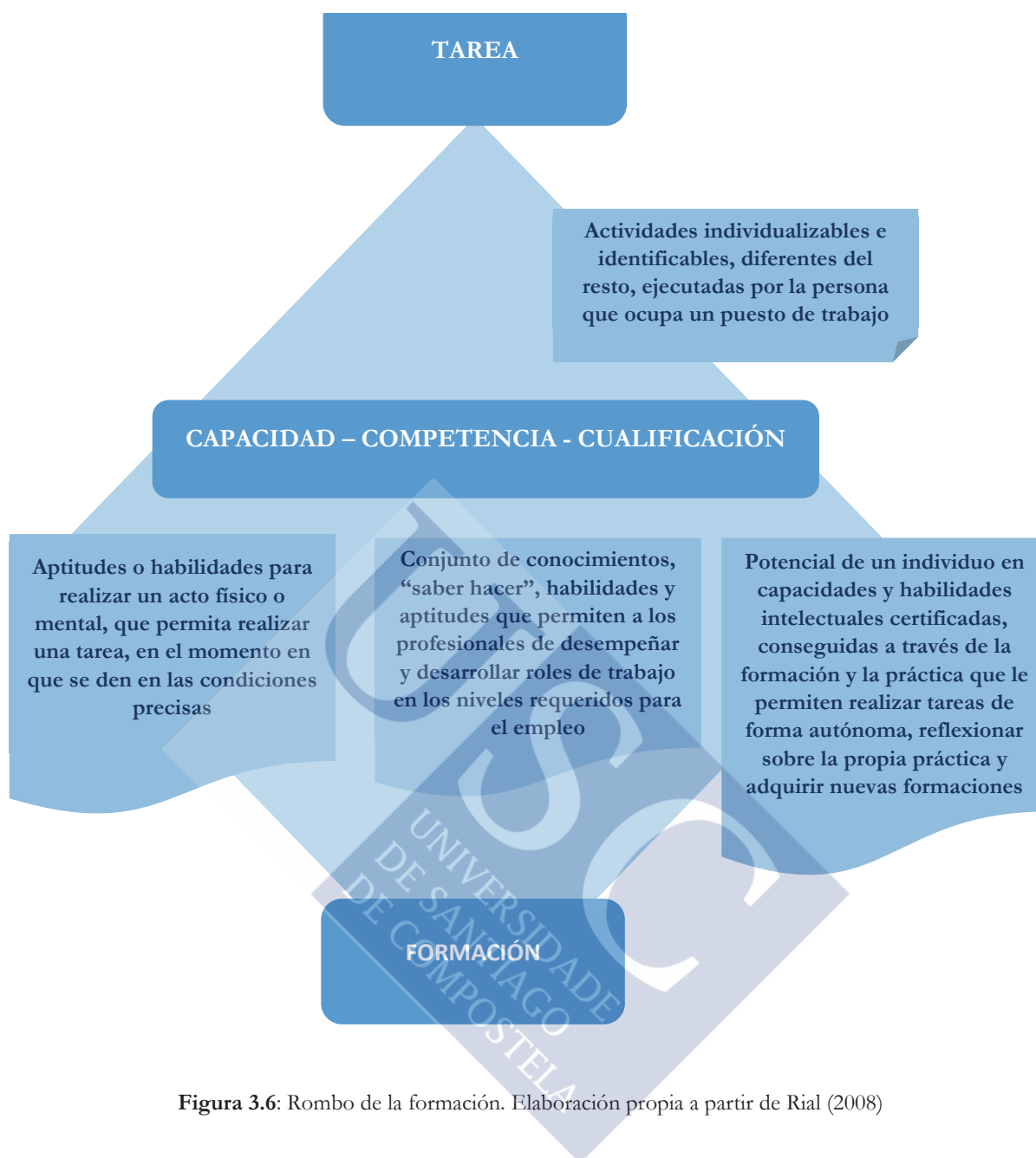


Figura 3.6: Rombo de la formación. Elaboración propia a partir de Rial (2008)

Los cuatro conceptos señalados en el vértice superior y centro configuran los referentes para el diseño formativo, y en el vértice inferior se sitúa la formación como objetivo producto o meta de los anteriores, para la realización en condiciones óptimas del trabajo. Dentro de ellos, la tarea es el referente principal para poder realizar un diseño formativo equilibrado en contenidos, tanto específicos, como actitudinales o procedimentales, puesto que de ella deducimos las capacidades para realizarla y estas capacidades es lo que aporta el individuo para realizarla. Es decir, la respuesta cognitiva o psicomotriz que el individuo aporta al requerimiento para su realización. Es un proceso de ingeniería de planificación y los dos conceptos actúan como unidades para la planificación curricular.

Tercera fase y cuarta fase

Haría referencia a elaborar el itinerario de formación apoyándose en las fases anteriores como punto de partida, enumerando las capacidades y conocimientos iniciales, la experiencia previa, la progresión, etc. En definitiva, validar el campo de forma tal que nos permita definir los contenidos de la formación y las actividades para su aprendizaje, juntamente con la definición y condiciones de los escenarios formativos y el perfil de los formadores. Esto se puede constatar en la figura 3.2, adaptada de Bapst y Closier (1990), a la que nosotros añadimos componentes que actualizan a día de hoy algunos aspectos e introducen otros nuevos frutos de la evolución de estos últimos 25 años. El planteamiento es sin duda una aportación valiosa en este contexto y que en buena medida utilizaremos en nuestro diseño de formación. En él se define en primer lugar el campo económico, sector de trabajo y tipo de empresa dentro de ese sector, entre otros aspectos.

En síntesis, a través de la fase 1 se define una función de trabajo. En la fase 2 se hace una selección aproximada de los saberes necesarios para llevar a cabo la actividad descrita. En la fase 3 se categoriza al público objeto de la construcción del programa y en la fase 4 se construye el programa teniendo en cuenta lo descrito en las fases anteriores y se determina la organización y las opciones metodológicas apropiadas. Se incluye una post-fase de verificación a utilizar como feedback en la construcción de otros itinerarios formativos.

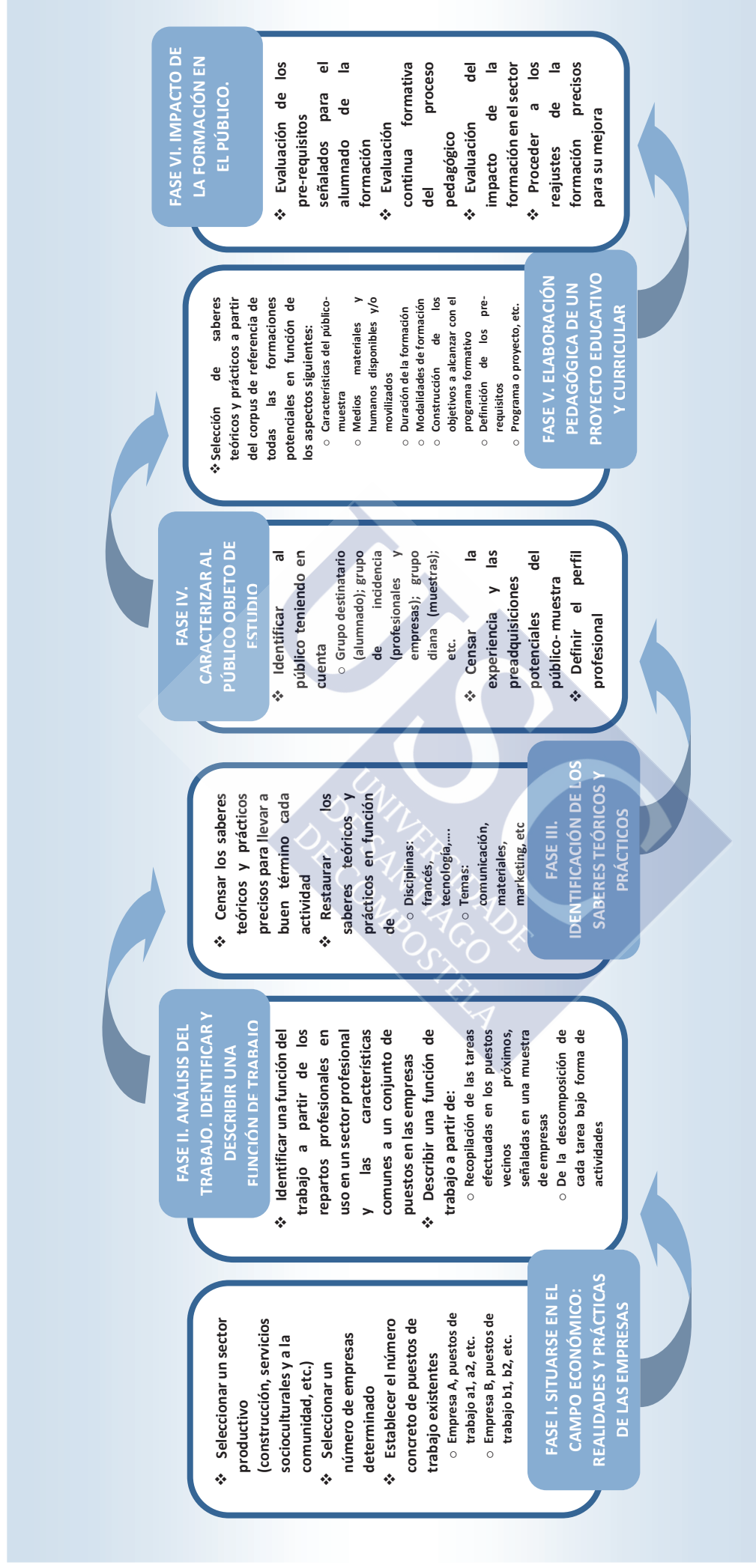


Figura 3.7: Itinerario de formación. Elaboración propia a partir de Bapst y Closier (1990)

Los programas tradicionales de formación están concebidos en torno a conocimientos más o menos contrastados de los trabajadores. Generalmente tienen mucho que ver con lo que entendemos por adiestramiento o basados en el conductismo, en la medida que son instrumentales y, en la mayoría de los casos, se limitan a una propuesta de tipo intelectual. Las propuestas innovadoras buscan en primer lugar ir más allá de la propia acción, teniendo en cuenta el contexto referido a los aspectos actitudinales, culturales y sociales que tienen que ver con las personas, actuando interrelacionados y dándole un plus de calidad a las actuaciones profesionales.

La modernización productiva tiene que ver con la calidad, productividad, eficiencia, competitividad, racionalidad, etc. Todo ello implica una descentralización o ampliación de competencias que vayan más allá de las exigidas estrictamente en el puesto de trabajo. De acuerdo con esto, la nueva *cultura productiva* demanda una nueva *cultura formativa*, que en un reciente pasado, en el presente y futuro va a estar caracterizada por la movilización y participación de todos los elementos presentes (profesores, formadores, escuelas, y empresas) en un clima productivo pero de armonía social fruto del consenso y, sobre todo, de la creación de una cultura colaborativa. El logro de esta cultura colaborativa tiene un objetivo fundamental: conseguir las competencias necesarias para que el individuo mantenga la empleabilidad, y la empresa o el sistema productivo en general cuente con los recursos humanos necesarios para su pervivencia en un mercado globalizado y técnicamente ciber-automatizado.

A profundizar en los factores que promueven este logro de la eficacia y eficiencia, se han dirigido los esfuerzos de formadores, e instituciones – en los que nos centraremos a continuación- y cuyas aportaciones permiten proponer y justificar un modelo de formación en competencias en el marco del *Lifelong Learning*, y que nosotros ubicamos desde un enfoque referido al trabajo por ser en este escenario donde toma su verdadera dimensión, centrándonos en dos puntos de mira: las teorías de las competencias y el marketing como elemento motivador y dinamizador.

4. EL TRABAJO Y EL PERFIL PROFESIONAL COMO REFERENTES PARA LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS

Como ya señalamos, el perfil profesional y los contextos laborales se constituyen en referentes esenciales para el diseño de una formación que tenga a las competencias en su eje central. En la siguiente figura, presentamos la propuesta de Rial (1997) en relación con estos aspectos:



Figura 3.8: Perfil Profesional e Itinerario Formativo. Elaboración propia a partir de Rial (1997)

El trabajo como punto de partida

El trabajo se realiza por combinación de elementos complejos, y por ello aglutina múltiples conceptos, de los cuales algunos son inexcusables a la hora de plantear un diseño curricular por competencias. Pretendemos, aunque sea someramente, dar una fundamentación epistemológica más a las formaciones profesionalizadoras, mostrando los

múltiples factores que intervienen en los procesos referidos al trabajo, en donde están presentes aptitudes y habilidades de tipo físico y mental, actitudes y valores.

Pico Amador (1984, p. 36) lo define como

"Los elementos humanos de la empresa. Es el esfuerzo del hombre en la producción, que se manifiesta de formas altamente diferenciadas, ya que abarca a todos los recursos humanos de la empresa: mano de obra, maestría, cuadros dirigentes, que cubren cualificaciones y tipos de prestaciones muy diversos, siendo la consecuencia de la especialización de las funciones y de las diferentes formas de producción".

En esta definición, el trabajo no se presenta como una simple actividad económica. En él intervienen los factores que citamos en el párrafo anterior, factores que van más allá del propio individuo y de sus potenciales. El trabajo es el motor de la sociedad en el contexto científico organizado en que nos encontramos.

El trabajo es *dinámico* y está produciendo cambios constantes fundamentalmente por la evolución tecnológica. El uso de nuevos conocimientos que producen herramientas cada vez más inteligentes artificialmente como en la actualidad la informática, trastoca de tal manera la realización de las tareas que en algunas profesiones produce un cambio radical de su identidad respecto del perfil profesional, lo que conlleva modificar por completo el itinerario formativo.

Para seguir el paso de la evolución del trabajo, es necesario disponer de instrumentos de seguimiento tienen que incluir además de los referentes tradicionales, otros que permitan seguir el paso de estos cambios, ligados fundamentalmente a la evolución de los instrumentos de producción, que sufren transformaciones constantes. Como continuación de estos conceptos presentaremos un instrumento de análisis creado *ad hoc* para este cometido.

El concepto de *empleo* está ligado directamente al de *puesto de trabajo*, entendido como "el conjunto de deberes concretos, responsabilidades características y condiciones diferentes de otros trabajos dentro de un contexto bajo una organización" Gaharriz (1993, p. 20).

El *puesto* es un elemento clave dentro de una macro organización del trabajo; será básico en el estudio del trabajo, y de la identificación de sus elementos y unidades que componen su naturaleza resultará su diferenciación de los demás puestos. Del estudio minucioso de *lo qué se hace, cómo se hace y por qué o para qué se hace*, se determinarán sus tareas, sus atribuciones y objetivos, y, en consecuencia, la formación necesaria para desempeñarlo. El puesto es el elemento de partida para el análisis del trabajo, por ser un eslabón dentro de una organización casi siempre compleja (la empresa). De su definición nos va a surgir uno

de los conceptos principales en el diseño curricular por competencias, la Unidad de Competencia, que en nuestro país es el referente mínimo para acreditar formación.

El itinerario formativo

Una vez definido el perfil profesional que actúa como referente principal para el diseño del proceso formativo, el itinerario se define comenzando por un proceso de construcción curricular, que en el contexto al que nos estamos refiriendo, debe contar con dos escenarios docentes: uno la clásica aula taller de un centro formativo y otro el escenario real de prácticas. Por ello, el diseño es complejo. Además de una buena definición de las competencias que allí se van a producir y la selección de contenidos adecuados para proporcionar esa formación, requiere una serie de figuras profesionales para su puesta en práctica (formadores, tutores, coordinadores...). El objetivo es que ese itinerario forme en el nivel de cualificación requerido por el perfil profesional referido.

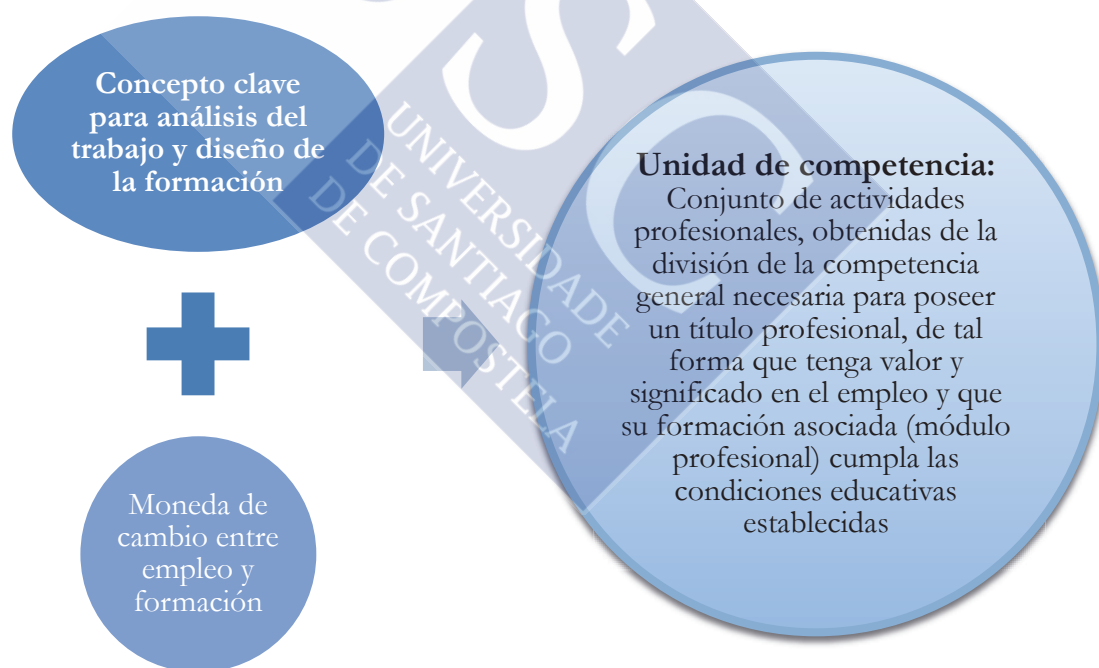


Figura 3.9: Unidad de Competencia. Elaboración propia

Unido al concepto de Unidad de Competencia, está el de “Módulo Formativo”, caracterizado fundamentalmente por aportar la formación necesaria a la Unidad de Competencia, actuando ésta como unidad de referencia en cuanto a tareas que se realizan y el módulo vinculado a contenidos que el individuo tiene que aprender para poseer las competencias que le permitan ejecutar el trabajo. De ello se deriva en nuestro Estado *El*

Catálogo Modular de Formación Profesional, instrumento de gran valor tanto para los usuarios de formación, como para los profesionales que la diseñan e imparten.

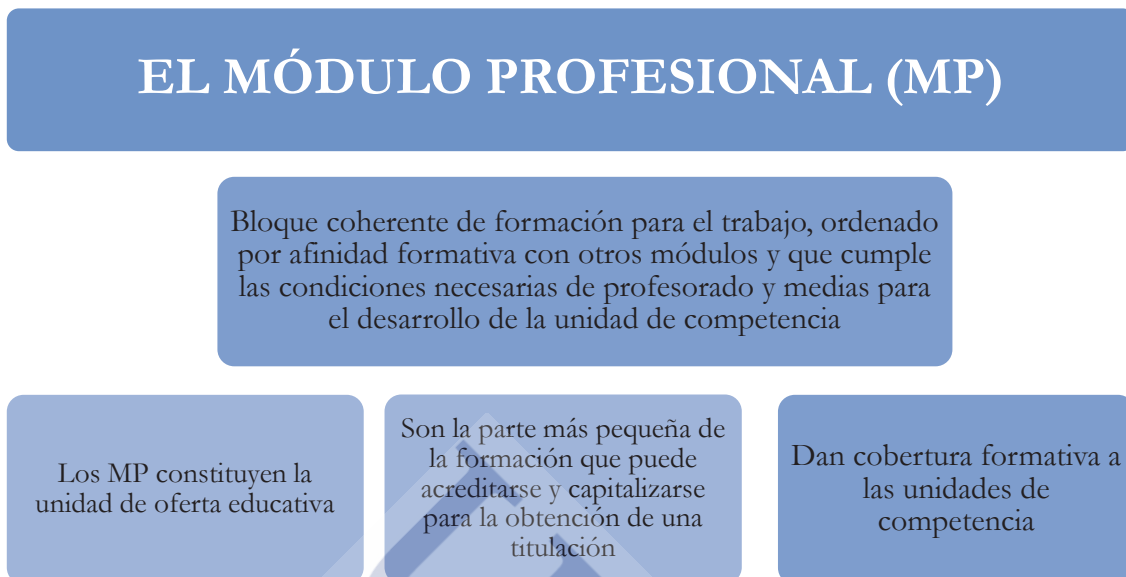


Figura 3.10: El Módulo Profesional. Elaboración propia

A modo de resumen, el proceso a seguir sería el que se presenta en la siguiente figura:



Figura 3.11: De los requerimientos productivos a la integración del operario en el puesto de trabajo.

Elaboración propia

Trabajo y formación son dos campos conceptuales distintos, con lógicas muy diferentes, *la lógica productiva* y *la lógica formativa*. Para la realización productiva el individuo necesita de

ayuda de otros campos como la ergonomía y la psicotecnia como elementos de base para la ejecución y de elementos motivadores como el marketing que potencien esa ejecución. La competencia es la expresión de la formación, a través de los conocimientos seleccionados y movilizados fusiona todos estos elementos y logra la realización eficaz e eficiente del trabajo.

El diseño del curriculum

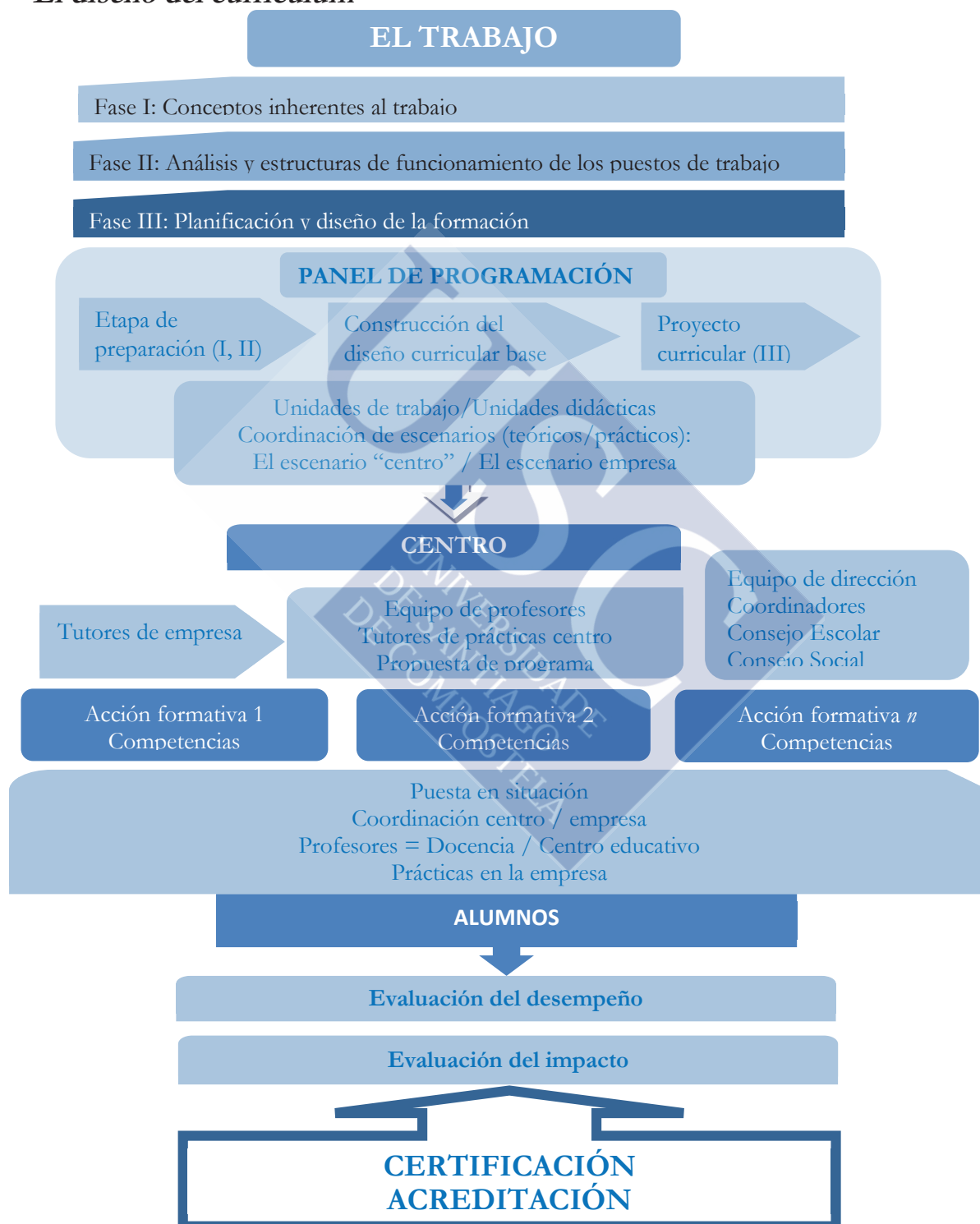


Figura 3.12: Del “trabajo” a un escenario formativo por competencias. Elaboración propia

En el gráfico tratamos de representar un proceso completo de diseño y puesta en práctica de una acción formativa por competencias, para ello seguimos el itinerario ya descrito con respecto a las formaciones profesionalizadoras: los referentes de partida (el trabajo y su análisis), los referentes e instrumentos curriculares a utilizar en los siguientes pasos, la organización y las figuras profesionales, la planificación general y programación hasta llegar al nivel de aula pasando por los tres niveles de concreción (diseño curricular base, proyecto curricular, y programación de aula), utilizando todos los conceptos descriptos y creando y seleccionando los contenidos requeridos, diseñando las Unidades de Trabajo o Unidades Didácticas como programación de aula. El objetivo final es que el alumno obtenga las capacidades y las competencias requeridas, incluyendo todos los componentes transversales (competencias claves, actitudes y valores) a través de ese diseño y de la correspondiente metodología de puesta en práctica. El Centro formativo se constituye, por tanto, en una organización compleja, dependiendo siempre de su tipología. Aquí recreamos un centro integrado de F.P. reglada, ocupacional y continua.

5. METODOLOGÍA PARA EL ANÁLISIS DEL TRABAJO

Como apéndice de este capítulo y como elemento necesario e imprescindible para realizar nuestra propuesta formativa, incluimos aquí un instrumento para el análisis del trabajo construido *ad hoc* para el diseño de planes de formación.

Lo realizamos tomando como base el Instrumento RACINE- CIBB, diseñado en el marco del programa EUROTENET y coordinado por Charters d'Arevedo (1989).

Inicialmente habría que definir si la acción es de formación inicial para esa cualificación o de actualización de competencias por las evoluciones del perfil. Su operativización requiere, en primer lugar, constituir un grupo de discusión (se puede adoptar otras metodologías), en el que intervendrán los siguientes actores:

- Director del Departamento de formación/Técnico delegado.
- Dos o tres formadores con experiencia.

- Dos o tres técnicos trabajadores de la compañía en el puesto de trabajo para el que se realiza la formación.
- (Deseable) Uno o dos técnicos de esa especialidad ajeno a la compañía.

El grupo de discusión actuará en cuatro etapas, de cada una de ellas sacará por escrito todas las informaciones recibidas hasta la redacción final del proyecto en donde constarán tres elementos claves: las tareas que se realizarán, el conjunto de requerimientos del perfil y la definición de este, y los ámbitos o unidades de competencia de este perfil.

ETAPA 1: Orientación

Se trata de delimitar el objeto de análisis de trabajo, (el sector profesional, el perfil profesional, el puesto). A nivel práctico el proceso se desarrolla de la manera siguiente:

Para cada etapa anunciada arriba se hace un memorandum metodológico general que comprende:

- A. Los objetivos enfocados en la primera etapa
- B. Las características de los productos esperados
- C. Los medios de los cuales se va a disponer para llevar a cabo esta etapa (medios técnicos, participantes)
- D. Los métodos de trabajo utilizables, los momentos críticos de la etapa

También se realiza una presentación organizada de los procedimientos que hay que poner en marcha en esta etapa y unas fichas técnicas que dan para cada procedimiento los elementos metodológicos que permiten llevar a cabo el trabajo.

Cuadro resumen

| | |
|---|---|
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> - Constituir el grupo de trabajo - Presentar la metodología - Discutir nombre del perfil/ según sea nuevo o de recomposición de competencias. |
| Participantes y medios a movilizar | Todo el grupo/consultas externas si es necesario/ apoyo bibliográfico o informático. |
| Productos | Nombre del perfil o de la acción formativa y definición de puestos de trabajo |

ETAPA 2: Descripción provisional del trabajo

Se trata de recoger y ordenar el conjunto de informaciones que permiten dar cuenta del trabajo tal como es concebido por los profesionales. Sería realizar un análisis de tareas.

Es la etapa principal para definir un perfil profesional y diseñar el curriculum formativo. De su buena realización dependerá el éxito o fracaso del diseño del itinerario formativo y, en consecuencia, las competencias ajustadas a los requerimientos de éste, tanto en el ámbito específico como en el transversal.

La metodología es flexible y siempre se tiene en cuenta si se trata de describir en grandes rasgos un puesto de trabajo que no comporta más que un pequeño número de tareas. En este caso podemos conformarnos con un grupo restringido e incluso, en último caso, con una persona que ocupa el puesto. En el caso contrario, si el objeto del análisis es una profesión en su globalidad, está claro que el grupo deberá reunir un gran número de personas para cubrir todos los aspectos de la profesión. Sin embargo, una buena selección de las personas permite limitar el número de los participantes. No es deseable para estas cuestiones de descripción del trabajo tener un grupo de más de diez participantes. En la mayoría de los casos ***un grupo de trabajo será opcional*** con un número de participantes comprendidos entre cinco y diez personas. En nuestra propuesta lo limitamos a 5 ó 6 personas, pues las acciones de *Lifelong Learning* en el ámbito de las empresas pocas veces se incluyen acciones que respondan a la formación de una profesión completa. En todo grupo es una condición que exista un coordinador/ director y un secretario encargado de todo el material escrito. Las funciones generales son:

- Conducir al grupo reunido para describir un trabajo
- Presentar al grupo los objetivos del grupo de trabajo
- Es necesario durante la primera reunión presentar a los participantes lo que es esperado de ellos. Para hacer esto se necesita explicitar:
 - Las finalidades del análisis del trabajo
 - Las grandes líneas de la metodología puesta en práctica
 - Los objetivos conseguidos en la etapa de descripción

Es obligado insistir sobre el hecho de que la principal finalidad del análisis de trabajo es la de poder realizar los programas de formación de acuerdo con las realidades profesionales, no siendo necesario en la fase de la descripción del trabajo abordar los problemas de

formación. La experiencia muestra, en efecto, que si no se tiene cuidado los profesionales tienen la tendencia espontánea a formular recomendaciones que conciernen a la formación. El analizador coordinador deberá así pues vigilar que el grupo se centre en la descripción del trabajo.

Presentar al grupo las reglas de juego y los métodos de trabajo

Se trata en este nivel de dar al grupo los puntos de referencia que le permiten funcionar. El coordinador deberá presentarse y definir su papel (escuchar, tomar nota, coordinar el trabajo en equipo, mantener el grupo en la tarea). Una presentación recíproca de los participantes es evidentemente necesaria.

En lo que concierne a las reglas del juego y a los métodos del trabajo pueden mantenerse en algunos **principios** sencillos:

1. Decir lo que se tiene ganas de decir con tal de que esto concierna al trabajo y a las condiciones de su desarrollo
2. No teorizar pero ser concreto
3. Hablar de su práctica
4. Dejar de lado los vínculos institucionales.
5. Suscitar la expresión de los participantes sobre su trabajo, sus condiciones de desarrollo, su medio ambiente técnico y humano.

El coordinador deberá adoptar una actitud semidirectiva, es decir, dejar expresarse a los participantes sin perder de vista sus objetivos que se deberán concretar en las respuestas a las preguntas centrales siguientes:

- ¿Qué produce el profesional? (¿tipo de producción?)
- ¿Con qué herramientas?
- ¿Cómo produce el profesional? ¿proceso de producción? ¿O servicio?
- ¿En qué condiciones?

Conviene dar a los intercambios un carácter simple y directo, plantear preguntas muy directas que se refieren al trabajo, por ejemplo: ¿qué hace usted al llegar por la mañana?, ¿qué es lo que tiene que hacer?

El coordinador va a alentar la expresión de los participantes por el interés que debe manifestar por lo que se dice y también por su exigencia de comprender totalmente lo que son las prácticas del profesional. Debe suscitar la explicación, ponerse en posición de aprendiz, preguntar los detalles, reformular lo que ha comprendido, apuntando lo que le queda oscuro hasta que las cosas estén claras para él.

Elaborar en interacción con el grupo un descriptivo provisional del trabajo y recoger las informaciones durante las reuniones

Se trata en esta fase de recoger durante las reuniones las informaciones que conciernen a:

- Los elementos del trabajo
- Las relaciones funcionales entre los elementos de trabajo que permitirán identificar secuencias de trabajo o actividades
- Los productos realizados
- Las técnicas puestas en práctica
- Las condiciones técnicas y jerárquicas del desarrollo del trabajo
- Los procedimientos de producción
- Los materiales utilizados al utillaje y a las máquinas
- Las normas y criterios utilizados para el análisis de los productos acabados
- Las relaciones funcionales con otras personas
- Las configuraciones jerárquicas de los marcos de trabajo utilizados
- Las condiciones de trabajo (Medio del puesto de trabajo)
- Ejercicio del trabajo, las restricciones físicas y nerviosas ligadas al trabajo...etc.)

Desde el punto de vista práctico el método de cuestionamiento es reiterativo. Un buen punto de partida consiste en pedir al profesional que describa una jornada de trabajo (orden cronológico). Otro estudio consiste en interrogar **sobre las tareas**, es decir, sobre los productos a alcanzar en el trabajo (lógica funcional). Los dos estudios tienen en común el dar puntos de partida concretos a partir de los cuales podrán ser desarrollados los diferentes aspectos del trabajo a través del juego de preguntas. El director del grupo (nos referimos al conductor del grupo de discusión por el que hemos optado en esta propuesta) debe tener en cuenta y formular preguntas sobre aspectos funcionales, cronológicos y psicotécnicos. Aunque el objetivo principal es definir las tareas, es necesario recabar datos que nos permitan conocer los aspectos transversales del contexto a analizar.

El estudio cronológico permite llegar a describir los elementos de trabajo y sus conexiones pero presenta el riesgo de dejar de lado las circunstancias y los caracteres excepcionales de trabajo. Así pues, es necesario vigilar para ampliar la formulación más allá de una simple jornada de trabajo y plantear cuestiones sobre el medio del trabajador.

El estudio funcional que parte de las grandes tareas debe prolongarse mediante una formulación recurrente sobre los procedimientos que permiten la obtención de los resultados descontados. Se interrogará entonces de la manera siguiente:

- ¿Qué debe hacer usted? (producir). Ejemplo: realizar el proyecto de una cocina, hasta qué fase ¿diseño de muebles?, ¿diseño de instalaciones?, ¿costo?
- ¿Qué es lo que es necesario hacer? (¿qué trabajos hay que realizar?) para diseñar una cocina, por ejemplo, hacer un boceto con distintas posibilidades.
- ¿Cómo hacerlo?, ¿viendo catálogos?, ¿creación propia?, ¿en croquis?, ¿en ordenador?
- ¿Qué hace usted concretamente y cuándo?, por ejemplo: ¿hace un boceto?

Un punto delicado en la recogida de información es el del nivel del detalle deseado. Las informaciones recogidas deben ser suficientemente detalladas para dar informaciones pertinentes cara a la construcción del programa de formación. También deben ser suficientemente detalladas para permitir interpretaciones inequívocas. La univocidad dependerá a la vez de la precisión del lenguaje utilizado para describir el trabajo y de las características de los destinatarios de la información. Así lo que puede ser claro para profesionales en su argot profesional deberá ser reformulado para los no profesionales. La investigación de la univocidad determina, en efecto, el nivel de detalle necesario. Cuando se trata de un sector profesional conocido no es necesario, a menudo, ser muy profundos en la descripción, por el contrario si se trata de un sector nuevo será necesario ir a menudo muy lejos en la descripción.

Un buen criterio para determinar el nivel del detalle operacional es el de la comprensión del animador o coordinador del grupo. Podemos en la práctica considerar que si el animador no es un especialista del sector profesional analizado pero comprende la información que recoge, entonces la información es suficiente y podrá ser entendida por los que tendrán que exportarla (formadores, por ejemplo). Sin embargo las informaciones obtenidas en el trabajo deben ser unívocas para los especialistas del medio profesional, razón por la que en este grupo incorporamos a un técnico experto en el desarrollo laboral del puesto a analizar.

Para recoger todas estas informaciones es muy bueno tener presente una batería de preguntas:

- ¿Puede usted describir una jornada diaria (semanal) de trabajo?
- ¿Qué productos realiza usted?
- ¿Cómo procede usted?
- ¿Dónde trabaja usted?
- ¿Trabaja solo con otras personas?
- ¿Cuál es su responsabilidad?
- ¿En qué tipo de medios trabaja?
- ¿Quién comienza la actividad, es decir, quién es el origen, da la orden, las consignas, el papel de los cargos?
- ¿De quién depende el profesional para ponerse en situación de trabajo?
- ¿Con qué otras actividades debe ser combinada la suya?
- ¿Cuáles son las colaboraciones necesarias?
- ¿Quién controla la buena realización?
- ¿Cómo trabaja, con qué utensilios, en qué condiciones?
- ¿Utiliza una manera alternativa para ejecutar su trabajo?
- ¿Qué grado de calidad debe obtener?
- ¿Cuáles son los plazos a respetar?
- ¿Cuáles son los riesgos (para usted, para los otros asalariados, para el medio ambiente)?
- ¿Existen reglas de presentación profesional (vestidos de protección, relación con los clientes...)?
- ¿Existen criterios que limitan el acceso al empleo (edad, legislación, sexo...)?

Sean cuales sean los objetivos particulares del análisis del trabajo, el objetivo fundamental que condiciona el logro de todos los otros es la clave de identificación de los contenidos del trabajo. Así pues, es necesario en un primer tiempo sesgar las informaciones para distinguir las relativas a lo que hace el profesional, que son los elementos base del análisis.

Una vez efectuado esto podemos abordar la cuestión de organización de los dos tipos de informaciones. Antes incluso de elegir una forma de organización será necesario poner en evidencia las secuencias funcionales, es decir, las tareas, a partir de relaciones localizadas entre los elementos del trabajo.

Para identificar una tarea es necesario tener en cuenta los indicadores siguientes:

- Una tarea es una secuencia de elementos de trabajo, esta secuencia apunta a la obtención de un resultado que marca el término de la realización de la tarea; este resultado puede ser material o inmaterial.

- Una tarea puede no ser directamente observable (proceso mental).
- Una tarea tiene un principio y un fin.
- Una tarea es habitualmente ejercida por una sola persona, así pues exige un dominio del sentido del trabajo y un control del ajuste de lo que se ha efectuado en función del resultado final descontado.

Cada modo de organización tiene su interés y sus límites. Sea cual sea el modo de organización, éste reposa en un reagrupamiento de las tareas. Existen diferentes criterios para reagrupamiento de las tareas:

- Los grandes objetivos de producción a los que concurren las tareas.
- Las grandes funciones de las empresas en las que se inscriben estas tareas.
- Las disciplinas o campos técnicos de los cuales releva estas. tareas
- Las capacidades físicas o psicológicas movilizadas en el profesional, etc.

En nuestra propuesta utilizaremos el concepto de unidad de competencia para el agrupamiento de tareas que dan sentido y legitimidad a un puesto de trabajo.

Es preciso tener en cuenta aspectos del ámbito psicotécnico, que nos darán sobre todo referentes transversales para ajustar las capacidades a la resolución de tareas y los contenidos curriculares a éstas. Surgen a partir de las capacidades físicas o psicológicas.

Estas informaciones pueden ser clasificadas en cuatro categorías:

- a) La posición del profesional en un colectivo de trabajo
- b) Los criterios de las cualidades técnicas
- c) El tipo de utensilios
- d) Las especificidades del trabajo

El proceso es complejo pero muy fiable y pertinente a la hora de poner en marcha un proceso formativo que proporcione aquellas competencias necesarias tanto en el ámbito específico como en el transversal. Hay que tener en cuenta que la mayoría de acciones del *Lifelong Learning* realizadas en el contexto productivo tiene muy poco margen en la distracción de la competencia y se deben evaluar siempre por el desempeño.

Cuadro resumen

| | |
|---|---|
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> -Elegir un método para el análisis de tareas. -Realizar el análisis de tareas. -Definir las unidades de competencia o ámbitos a donde pertenece cada tarea. |
| Participantes y medios a movilizar | Todo el grupo/consultas externas si es necesario/ apoyo bibliográfico o informático. Contratación de un analizador de puesto si fuese necesario |
| Productos | <p>Tareas definidas y unidades de competencia a quien pertenecen.</p> <p>Definición del perfil profesiográfico al que pertenecen las tareas.</p> |

ETAPA 3: Definición de capacidades

Se trata de determinar la parte del perfil “profesiograma” en el que la persona responde a los requerimientos.

Cuadro resumen

| | |
|---|--|
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar la capacidad como unidad de conocimiento. - Asignar la capacidad correspondiente a la realización de cada tarea. - Realizar la suma de capacidades y definir las competencias o sub competencias por cada unidad. - Seleccionar los contenidos teóricos y prácticos que el alumno tiene que dominar para poder realizar con éxito la tarea. - Agruparlos por unidades de competencia y crear el módulo específico de contenidos. -Seleccionar los contenidos transversales que complementen a los específicos en la competencia. |
| Participantes y medios a movilizar | Todo el grupo/consultas externas si es necesario/ apoyo bibliográfico o informático. Sumar más efectivos de docentes si fuese necesario. |
| Productos | <p>Lista de capacidades.</p> <p>Lista de competencias o subcompetencias por cada unidad.</p> <p>Agrupar contenidos teóricos y prácticos asignarlos a cada módulo específico.</p> <p>Diseñar los módulos de contenidos transversales</p> |

ETAPA 4: Legitimación

Se trata de validar la propuesta ante los responsables de formación.

Cuadro resumen

| | |
|---|--|
| Objetivos | - Oficializar la propuesta en los planes formativos de la empresa. - Validar y legitimar la propuesta. |
| Participantes y medios a movilizar | - Director de formación tres expertos (formadores) en evaluación de propuestas formativas por competencias. - Un técnico experto mando en el nivel que vaya a actuar los formandos. |
| Productos | Propuesta definitiva para dar paso a los formadores al diseño de aula. |

Este procedimiento ha sido pensado para responder a varias situaciones que se pueden encontrar los responsables. Si el objetivo es construir formaciones nuevas que corresponden a perfiles profesionales nuevos, tal como ya se indicó, será necesario pasar por todas las etapas. Por el contrario, si se trata de la renovación de una oferta de formación que apunta a perfiles en evolución, a veces será posible economizar parte de las etapas. Es conveniente, en ocasiones, en cada caso plantear la cuestión de saber si ya se dispone de los elementos necesarios y fiables que serían obtenidos al final de la etapa correspondiente. Si así fuere se podría prescindir de dicha etapa.

El equipo de análisis tendrá en cuenta observar el rigor del análisis en cada etapa redactando documentos que respondan a:

- Los objetivos enfocados en la primera etapa
- Las características de los productos esperados
- Los medios de los cuales se va a disponer para llevar a cabo esta etapa (medios técnicos, participantes)
- Los métodos de trabajo utilizables, los momentos críticos de la etapa

También se realiza una presentación organizada de los procedimientos que hay que poner en marcha en esta etapa, y unas fichas técnicas que dan para cada procedimiento los elementos metodológicos que permiten llevar a cabo el trabajo.

El instrumento, tal y como se presenta, no pretende responder a las todas las situaciones posibles. Quedan, por tanto, cuestiones indefinidas, espacios vírgenes, abiertos a la

creatividad. De esta forma los usuarios pueden consignar las anotaciones que les parezcan pertinentes para su mejora. Ellos deberán juzgar los instrumentos, así como constatar la pertinencia de los métodos propuestos.

Hay que tener presente que el trabajo se analiza porque se desea organizar un programa de formación que produzca el aprendizaje en el formando que permita el dominio de las competencias que en ese puesto se exigen. Es posible que la organización responsable de la formación sea la misma que la que realiza el análisis; pero esto no es obligatoriamente necesario. A menudo la forma de análisis será un compromiso entre las preferencias y las posibilidades. La persona responsable del éxito del análisis (el éxito del proyecto) deberá así constatar las indicaciones prácticas del proyecto en términos de tiempo, medios financieros y cooperación de personas y organizaciones.

La cuestión más importante a plantearse es la siguiente: *¿Estas condiciones permiten realizar los objetivos fijados por quien encarga el trabajo?* Por ejemplo, el análisis de un trabajo necesita:

- Participación de personas que tienen diferentes tipos de experiencias y formación.
- Expertos en la descripción provisional del trabajo a analizar.
- Personas capaces de suministrar las descripciones detalladas de las actividades que constituyen el trabajo analizado.
- Personas y organizaciones capacitados para legitimar los resultados de la investigación.

Como punto de partida, es necesario organizar el trabajo de análisis como un proyecto en donde es absolutamente necesario obtener informaciones previas en relación a:

- Tipo de organización (empresa, sociedad, cooperativa)
- Posición del personal dentro de la organización
- La organización encargada de la formación y con qué experiencia cuenta en ese campo
- Qué medios e informaciones aportan las organizaciones
- Presupuesto para la realización del trabajo

A partir de estas informaciones recogidas el proyecto tiene que definir:

- Los trabajos a analizar
- Quién, cómo y cuándo se analizarán
- Cuántas personas participarán

- El tratamiento de los datos
- Las primeras aportaciones

Finalmente, un aspecto clave a considerar hace referencia a las **necesidades de formación de los formandos**. En nuestra propuesta las determinamos partiendo de los déficits competenciales que el alumno manifiesta a través de *un balance de competencias*, entendido como un método de análisis y de autoanálisis **asistido**, de las competencias y capacidades que la persona posee en relación con un puesto de trabajo o con respecto de la realización de una acción formativa (Albareci y Serreri, 2005).

Esto conlleva identificar esos posibles déficits para abordar la acción formativa de *Lifelong Learning*, en base a las diferencias que existen entre las competencias requeridas y las competencias de los futuros alumnos. Es necesario tener en cuenta que cuando se trate de una acción que está oficializada dentro de un nivel de cualificación, hay que considerar además que el formando tenga los requisitos oficiales de entrada. Las necesidades de los destinatarios es una preocupación de la OCDE (1978), además de existir amplia literatura al respecto tanto de organismos internacionales, como de investigadores y autores. En todos ellos aparece la constante demanda o recomendación de que la formación tenga su punto de partida en las necesidades de los destinatarios, es decir, de los trabajadores y de los escenarios productivos. Con ello, lo que se pretende es “una mayor coherencia con la comprensión de la formación como un proceso de desarrollo profesional de los trabajadores y una implicación mayor de éstos en sus propios procesos formativos” (Montero et al., 1990, p.176).

En esta propuesta introducimos una modalidad para la determinación de necesidades poco usada comúnmente como lo es el citado “balance de competencias”, lo hacemos considerando que debemos calibrar el déficits en las mismas unidades utilizadas para el análisis del perfil, competencias y capacidades.



CAPÍTULO 4

EL MARKETING PARA LA FORMACIÓN

1. Introducción

2. Aproximación al marketing

2.1. Etapas del marketing

3. El marketing mix

3.1. El producto/servicio

3.2. El precio

3.3. La distribución

3.4. La promoción/comunicación

4. El marketing para la formación

4.1. El mercado de la formación

4.2. La formación dentro de la organización: el marketing interno

4.3. La formación en la empresa

4.4. El plan de formación/plan de marketing

5. A modo de síntesis



1. INTRODUCCIÓN

La relación entre la formación y el marketing es, sin duda, una innovación. Así explicitado, son pocos los trabajos que encontramos específicos sobre esta temática, pero el número se incrementa si tenemos en cuenta aquéllos que, de una manera u otra, hacen mención a estos dos conceptos, sobre todo en el ámbito de la formación para el trabajo y, por lo tanto, en todos los ámbitos del *Lifelong Learning*.

En esta propuesta, nuestro objetivo no es realizar una revisión exhaustiva sobre mercadotecnia, ya que existe una extensa bibliografía sobre este tema que se puede consultar, algunos de ellos incluidos en la bibliografía con la que tratamos de construir esta propuesta, véase Rusell (2010), Kotler (2000), Gasalla (2003). Nuestro objetivo es aproximarnos a aquellos conceptos y estrategias fundamentales que nos ayudarán a planificar una formación continua que ayude a cumplir con los objetivos formativos y promueva mayores grados de satisfacción.

Los destinatarios se situarían en una doble dimensión. Por una parte, la propuesta sería útil para aquellos que deseen crear una empresa o consultoría de formación y puedan introducir los conceptos del marketing para promocionar sus soluciones formativas y, además, cómo hacerlo. Por otro lado, nuestro objetivo es intentar aplicar el enfoque de marketing en el departamento de formación para conseguir unas soluciones formativas más satisfactorias entre los empleados.

Como señala Viladot (2007), el cambio es una situación constante actual y futura. Al igual que el marketing debe adaptarse a las distintas circunstancias, los trabajadores licenciados, diplomados, graduados y los obreros cualificados no pueden asegurarse que las competencias adquiridas les vayan a servir durante toda la vida laboral. La adaptación al cambio y el aprendizaje de nuevas competencias es un requisito indispensable.

El marketing y la formación se fundamentan en el hecho de que la mercadotecnia ayuda a definir un marco orientador para la toma de decisiones sobre dónde aplicar el análisis y la evaluación de las necesidades así como qué planes, programas y cursos elaborar. En este

trabajo nos apoyamos en modelos formativos ya consolidados y que referenciamos en los capítulos anteriores de este trabajo, para ir introduciendo los conceptos fundamentales del marketing y la comunicación, así mismo se reflexiona sobre los planteamientos y procesos utilizados por los expertos en marketing intentando aplicarlos a la realidad de la formación y, más concretamente, de la formación continua en la empresa.

Aplicar las técnicas del marketing en el departamento de formación de una empresa o un consultor de formación implica que las decisiones y marketing utilizado hoy puede que tenga que variar en la solución formativa del mañana. El marketing implica un intercambio, una satisfacción del cliente-alumno que requiere adaptación, y trata de mejorar el *clima organizacional y de puesta en práctica* de la propia acción formativa, tal como indicaba Maslow (1954). La motivación de las personas se logra conociendo sus fines conscientes e inconscientes; lograr que los formandos entiendan el significado y el fin de una acción formativa es de por sí motivadora. El requerimiento de adaptación es una de las características de la época actual, en especial, en el mundo formativo donde se requieren grandes cambios a corto plazo, reflexionando sobre la formación que recibimos desde que comenzamos el proceso educativo, pocas veces tenemos claro “para que sirve aquello” sobre lo que nos examinan constantemente y marca el éxito o el fracaso de nuestras trayectorias académicas.

El marketing es compatible con la formación y puede ayudar a su preparación e implementación en un buen número de las actividades formativas que se realizan en las empresas de nuestro país. El marketing no sólo implica campañas comerciales para incrementar ventas. De hecho, ésta es la imagen general que se obtiene cuando se ofertan indiscriminadamente diferentes ofertas formativas a través de la prensa o internet, donde no se atienden a los criterios básicos como si se ha analizado la demanda de la formación, si hay ideas con innovación... También esto ocurre en la empresa actual donde en muchas de las empresas españolas según un estudio realizado por la Universidad de Murcia. Aragón-Sánchez y Nevers, (2010), afirma que la formación del personal y del equipo directivo responde no sólo a una búsqueda de mejores resultados económicos sino también una mejora de la legitimidad interna y externa de la empresa, pasando a ser ésta un objetivo a alcanzar con la formación.

Esta situación se debe normalmente a presiones institucionales, que obligan a unos mínimos de formación, la competencia y el entorno en general. Por tanto, es en estos puntos donde una implementación de las técnicas del marketing podría tener mejores resultados no

sólo para la imagen exterior de la empresa sino para el cumplimiento de los objetivos formativos.

El objetivo último de un departamento de formación en la empresa se verá satisfecho cuando ha analizado profundamente las necesidades formativas del grupo. A partir de este conocimiento crea, planifica, desarrolla, y comercializa una solución formativa que satisfaga las necesidades formativas de la parte demandante.

Aunar los conceptos del marketing y la formación y sus técnicas es posible a partir de una estrategia que lleva hacia el logro de los objetivos. Según el marketing se debe dar el mejor servicio al cliente o usuario y diferenciarse de la competencia. Para ello es posible utilizar las diferentes estrategias y combinaciones de marketing mix para crear soluciones formativas más exitosas.

2. APROXIMACIÓN AL MARKETING

En la actualidad el marketing es fundamental para todas aquellas empresas que deseen sobrevivir en un mundo globalizado y en consecuencia tan competitivo. El marketing es un concepto que se remonta a la antigüedad. Cuando la humanidad pasó a ser menos autosuficiente y a depender cada vez más de los demás para la comida, refugio, necesidades básicas o diversión el marketing se convirtió en parte de la vida diaria, aunque no es hasta los años 60 cuando el marketing se formaliza y se le proporciona el carácter de ciencia experimental, como veremos más adelante al analizar las etapas del marketing.

Los cambios globales están desarrollándose a gran velocidad, el hoy no es como el ayer, y el mañana será diferente a hoy. Las compañías actuales se tendrán que enfrentar a diferentes circunstancias:

- La globalización continuará afectando a las empresas y a las personas.
- La tecnología seguirá avanzando y sorprendiéndonos.
- Un contexto económico adverso: En un principio se caminaba hacia una desregulación de la economía, en estos últimos años la economía se encuentra en punto muerto.

A la hora de conceptualizar el marketing, es posible encontrar otras palabras como mercadeo o mercadotecnia que se utilizan como sinónimas. Cabe, por tanto, precisar este aspecto, tomando además en consideración su evolución a lo largo del tiempo.

Según Lambin (1993, p.10) “el marketing es el proceso social, orientado hacia la satisfacción de necesidades y deseos de los individuos y organizaciones, para la creación y el intercambio voluntario y competitivo de productos y servicios generadores de utilidades”.

Kotler (1998, p.8) define el marketing como “un proceso social y administrativo mediante el cual grupos e individuos obtienen lo que necesitan y desean a través de generar, ofrecer e intercambiar productos de valor con sus semejantes”.

Dann y Dann (2007) establecen que la definiciones clásicas del marketing lo conceptualizan como un sistema de tres partes compuesto por actividades, instituciones y procesos los que, a su vez, son vistos como los mecanismos para crear, comunicar, entregar e intercambiar ofertas de valor. Los beneficios de las partes interesadas han sido sustituidos por una amplia afirmación de valor para los clientes, usuarios, socios y la sociedad en su conjunto.

En el año 2013 la Asociación Americana de Marketing confirma en su página web una nueva definición para el marketing: “El marketing comprende la actividad, el conjunto de instituciones y los procesos para crear, comunicar, entregar e intercambiar ofertas que tienen valor para los clientes, usuarios, socios y la sociedad en su conjunto.” (AMA, s.f.)

La nueva definición reelaborada de la Asociación Americana de Marketing en 2013 deja de lado la dicotomía de “beneficio y valor” para enfatizar el valor compartido con el mercado y los demás integrantes de la sociedad. La definición redefine el marketing como una actividad, conjunto de instituciones y procesos. Este cambio incrementa el rango de actividades que pueden ser contenidas en el concepto de marketing incluyendo las realizadas por los individuos, empresas, organizaciones sin fines de lucro, el gobierno y las instituciones sociales.

La clave para el éxito competitivo es cambiar el marketing tan rápido como el mercado. Para satisfacer las necesidades y deseos de los consumidores los expertos en marketing crearán uno de los diez tipos de productos de los que hemos mencionado: bienes, servicios, experiencias, eventos, lugares, propiedades, organizaciones, información e ideas. Lo más importante es recordar que se debe buscar de manera activa el núcleo de la necesidad que se está buscando, recordando que el producto será satisfactorio si el consumidor recibe valor.

Hoy más que nunca la única constante es el cambio, y en términos empresariales el cambio es la innovación en todos los ámbitos de la empresa. Sólo las empresas que son capaces de afrontar los cambios con agilidad y creatividad tienen futuro.

Y es que hemos pasado del poder de los mercados al poder de los consumidores. El consumidor asume el producto como parte de su filosofía de vida y sus valores. Las marcas tienen que hacer sentir su presencia emocional. Ya no basta con utilizar la información sobre un producto, ni los argumentos racionales de cada una de sus características a partir de ahora los productos deben añadir conceptos emocionales, experiencia a través del “teatro de la marca”.

La segmentación clásica según poder adquisitivo también está cambiando, el marketing de necesidades deja paso al marketing de aspiraciones. El marketing clásico segmentaba según clase social, sexo, número de habitantes... ahora los nuevos consumidores no quieren sólo comprar productos quieren participar en el universo de las marcas, comparten sus filosofía y valores y se identifican con ellas, por lo tanto diferentes personas con características diferentes pueden coincidir en la compra del mismo producto. Consumidores de clase media pueden ahorrar para comprar productos de lujo que tradicionalmente se dirigían a las clases más altas. Productos como el iPhone o el Ipad no necesarios se convierten en una exhibición de status. Las clases sociales se diluyen cada vez más en cuanto a la compra de productos.

Teniendo en cuenta estas definiciones, podemos decir que el marketing es *el conjunto de actividades que desarrolla la empresa, encaminadas a satisfacer las necesidades y deseos del público objetivo y conseguir un beneficio mutuo*. En base a lo anterior, todas las estrategias de marketing pueden ser utilizadas por cualquier tipo de organización productiva y/o social para mejorar el servicio entregado a sus clientes o usuarios. La formación y la puesta a punto de los recursos humanos en la empresa, referida a los requerimientos de competencia, es hoy una necesidad vital para su supervivencia.

El marketing no persigue únicamente hacer un producto adaptado al cliente, conseguir satisfacer su necesidad y lograr el máximo beneficio posible a corto plazo, sino establecer un vínculo permanente de la empresa y las relaciones que va a tener con su entorno con el fin de servir al consumidor de una manera real. El marketing debe entenderse no sólo como un conjunto de actividades que desarrolla un departamento -por ejemplo el comercial-, sino como un conjunto de actividades, una filosofía que parte de la gerencia en la que se incluye el marketing interno.

El marketing verdadero no sólo es vender lo que una empresa produce, sino saber qué producir así como identificar y entender las necesidades del consumidor y crear soluciones que generen satisfacción al cliente, rentabilidad al empresario y beneficios a sus accionistas.

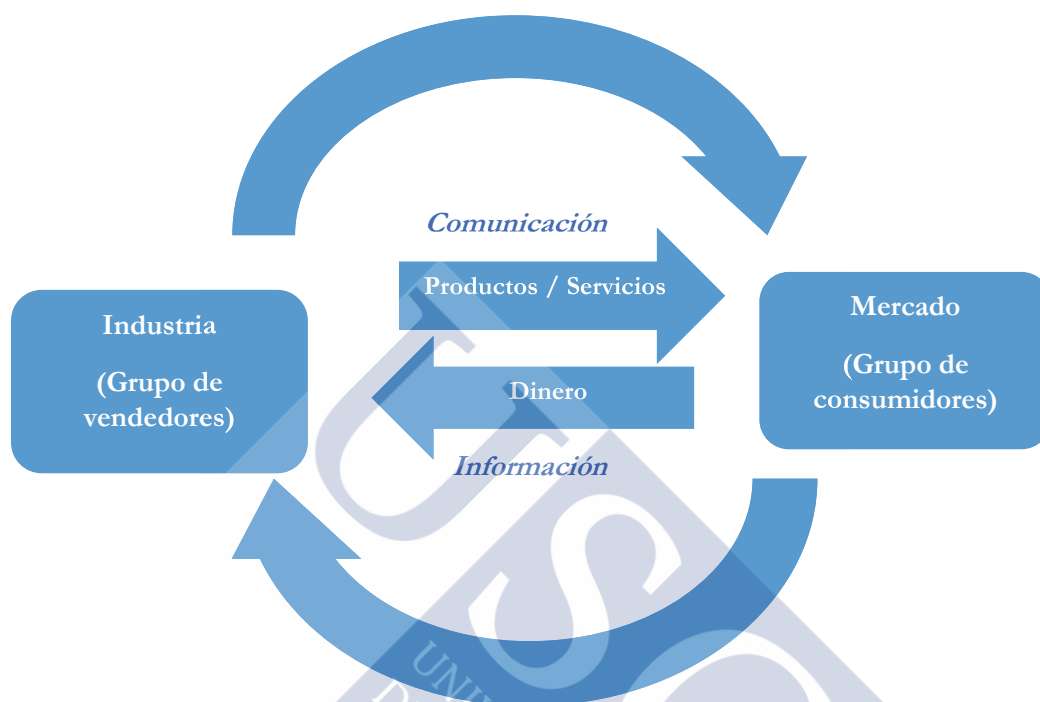


Figura 4.1: Un sistema de marketing simple. Elaboración propia a partir de Kotler (2000).

Un aspecto importante a considerar es que un gestor de marketing difícilmente podrá satisfacer a todo tipo de clientes en un mercado. Por ello hay que comenzar con la segmentación de mercado que identifica a distintos grupos de compradores que prefieren diferentes productos o servicios y a ellos se le aplicarán diferentes combinaciones de marketing (más adelante veremos qué es el mix del marketing y cómo se combina). Por ejemplo, no es lo mismo aplicar un tipo de formación en una cadena de montaje que otro tipo de solución formativa para puestos de dirección intermedia. Los segmentos serán estudiados a través de un estudio de mercado o en nuestro caso, a través de un estudio de necesidades formativas.

Una vez elegido un segmento de mercado, se desarrolla una oferta, que debe posicionarse en la mente del consumidor. Este posicionamiento es la piedra angular del marketing actual: ocupar un lugar en la mente del consumidor y proyectar una imagen específica.

2.1. Etapas del marketing

Es importante conocer como se ha ido desarrollando durante los años la aplicación del marketing en las empresas para así conocer el contexto actual. Siguiendo a Kotler (1998) y a Rusell (2010) se pueden diferenciar las siguientes etapas:

- Etapa de orientación hacia la producción
- Etapa de orientación hacia la venta
- Etapa de orientación hacia el consumidor u orientación al marketing
- Etapa actual

Etapa de orientación hacia la producción

Durante parte del S.XIX y principios del S.XX se experimenta un gran crecimiento de la actividad económica. Las nuevas tecnologías y las nuevas técnicas de producción (producción en cadena, especialización en el trabajo...) hacen que los productos se puedan producir a un coste más bajo y que así sean asequibles a una gran parte de la población (se empieza a democratizar el consumo). En esta época la demanda supera ampliamente a la oferta, así que las empresas se preocupan únicamente de producir y producir, reducir costes y conseguir beneficios. No hay en este momento una orientación al marketing tal y como la conocemos en la actualidad. No se pretende servir a necesidades reales de aquellos que pretenden comprar. Después de la Segunda Guerra Mundial, EEUU apenas había sufrido daños y tenía más que nunca un tejido empresarial listo para producir todo tipo de productos a gran escala, la calidad de éstos no era una prioridad en este momento. Este marketing en masa vino acompañado de publicidad en masa. La distribución por todos los Estados Unidos se vio facilitada por las múltiples infraestructuras de tren, aire y carreteras. Uno de los efectos de este nuevo fenómeno fue una homogeneización de la cultura por todos los estados.

Etapa de orientación hacia la venta

Desde principios del S.XX hasta finales de los años 60 se incrementa la actividad económica y hay un mayor número de empresas que comienzan a ofrecer servicios. Al existir mayor competencia, los consumidores comienzan a tener la posibilidad de elegir los productos que más les interesen y variar entre diferentes marcas. Las empresas comienzan a hacer esfuerzos en la parte de la venta. Y es que en estos años las empresas europeas y

asiáticas estaban totalmente recuperadas de las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial y estaban preparadas para competir con el mercado de los Estados Unidos que empieza a buscar sus clientes en otros países. Las empresas de Estados Unidos pasaron de tener todas las ventajas competitivas a quedarse con productos que no tenían suficiente calidad ni eran lo bastante baratos para tener éxito. Las empresas eran anticuadas. En cambio en Europa, con un tejido empresarial moderno, se empiezan a producir menos productos pero de gran calidad. El negocio de la electrónica migra a Japón donde se empiezan a fabricar productos mucho más baratos.

Etapas de orientación hacia el consumidor u orientación al marketing

Una de las características que definen esta etapa es la superioridad de la oferta frente a la demanda, ya a partir de los años 70. Las empresas no sólo avanzan en el terreno tecnológico y de productividad sino que se hacen cambios en todos los procesos: administrativos, de organización... Los consumidores pueden elegir entre varias marcas diferentes para el mismo producto. El abaratamiento de los costes de producción conlleva la bajada de los precios y, en consecuencia, que el mercado de consumidores se amplíe y llegue a muy diferentes colectivos. Por este motivo, los estándares de calidad caen en picado. Se empezaron a introducir pequeños cambios en el producto con el fin de abaratar los costes, cada vez que el departamento de investigación descubría una nueva fórmula de realizar el producto de una manera más barata ésta se probaba. Si el consumidor no notaba la diferencia se sustituiría por la otra.

A partir de los años 90 la introducción del código de barras y el escáner en tienda dieron datos a los fabricantes diciéndoles qué debían producir y a qué precio. En general, esto produjo que algunos productos desapareciesen rápidamente y se apartaran de la distribución.

El resultado de todo esto es que el consumidor ya no es un elemento pasivo al que se le convence para que compre un producto. Va a ser necesario ganárselo, tener la capacidad de ofrecerle productos que realmente sean de su interés y que realmente cubra lo que él necesita. Diseñar productos que se adapten a sus necesidades y deseos.

A partir de este momento, el marketing se convierte para muchos en la gran disciplina del siglo XX, la principal herramienta de la sociedad de mercado. Con el nacimiento de internet, el consumidor toma el mando ya es posible encontrar todo tipo de opciones para comprar cualquier producto que se pueda imaginar. Si hace unos años para comprar una

televisión había que acercarse a una tienda tradicional, hoy en día hay a nuestro alcance tiendas repartidas por todo el mundo, abiertas las 24 horas al día los 365 días del año. Los productores y tiendas deben trabajar duro para atraer la atención del consumidor y mantener un ritmo de ventas.

El marketing es más que un conjunto de técnicas utilizadas para la comercialización y distribución de un producto entre los diferentes consumidores. En él también se debe incluir específicamente el *marketing corporativo*. Se trata de la aplicación de muchas de estas técnicas de marketing, pero dirigidas hacia los propios colaboradores de la empresa, con el fin de fidelizarlos, generar la identificación hacia la organización en la que trabajan y hacer que se sientan a gusto en ella. Su objetivo es claro: una persona que se siente cómoda, que se sabe valorada, que la tienen en cuenta, que es informada, que es motivada con diferentes técnicas, produce más y mejor. Como consecuencia, los beneficios de la empresa aumentan. Como se ha dicho, para generar la identificación a la empresa se aplican de manera interna muchas de las acciones de marketing externo: dar a conocer las ventajas de la empresa hacia la propia empresa.

Etapas actual

El marketing actual incluye otra serie de variables junto al producto y consumidor: se añaden los valores. Los clientes comparten la misión, visión y valores de la empresa. En este nuevo escenario, los consumidores participan en la comunicación y promoción de la empresa, caminando hacia un modelo más horizontal. El consumidor crea su oferta a través de las páginas web de las compañías rellenando formularios y creando un feedback que recoge la empresa.

En la época actual se definen también dos tipos de mercado: el físico donde uno va a hacer compras en una tienda, y el digital a través del comercio electrónico en donde todos los productos se encuentran disponibles virtualmente sin necesidad de acudir a la tienda. La llegada de internet dota a todos los públicos de grandes cantidades de información y esta información es poder. Antiguamente el tendero de toda la vida conocía los gustos y preferencias de cada miembro de la familia, hoy en día las empresas siguen repitiendo ese modelo construyendo una relación con cada consumidor.

Otra de las características a destacar es la caída de la publicidad convencional como prensa escrita y televisión, debido en parte a la multiplicación de los canales y la

especialización. Las empresas llegan al consumidor a través de canales online o especializados. De hecho, la publicidad comienza a producir rechazo a los clientes, la mayoría de los publicitarios están convencidos que en diez años el formato de los tradicionales spots de televisión desaparecerán.

Por otra parte también destaca el auge de las relaciones públicas. Los comercios minoristas tienen que crear “experiencias” en tienda como conferencias, una zona de café en una librería y otros servicios para atraer a los consumidores.

Las empresas cambian su perspectiva de transacción a la fidelidad del cliente. Muchas empresas se han dirigido hacia el pensamiento de un cliente para toda la vida mediante la entrega regular de un producto a un menor precio. Si al principio “el beneficio es lo primero” ahora más que nunca “el cliente es lo primero”.

3. EL MARKETING MIX

Las decisiones básicas que se van a tomar en la empresa acerca de las actividades que se desarrollarán en el mercado no son aisladas, sino que forman parte de un conjunto de técnicas y acciones coordinadas entre sí. La empresa dispone de diferentes variables o instrumentos (el producto, el precio, la distribución, la comunicación y las relaciones públicas...), controlables todos ellos, sobre los que puede actuar y que forman el *marketing operacional* o *marketing MIX*.

El marketing MIX se refiere al conjunto de elementos o técnicas sobre los cuales puede actuar la empresa de forma planificada y coherente para satisfacer las necesidades del consumidor y conseguir un beneficio mutuo.

McCarthy (2001) clasificó estas herramienta en cuatro grupos diferentes que denominó las 4P's del marketing: Producto, Precio, Distribución y Promoción (Product, Price, Place, Promotion).



Figura 4.2: Las cuatro “P” del Marketing Mix. Elaboración propia a partir de Kotler (2000)

A partir de la estrategia de la empresa y sus objetivos podemos controlar e influir sobre las diferentes variables para conseguir nuestros objetivos.

3.1. El producto / servicio

Un producto es el conjunto de atributos físicos y psicológicos que el consumidor cree que tiene un bien o servicio para satisfacer sus deseos o necesidades. Hay una parte tangible (que es el producto en sí) y otra intangible (percepción del usuario sobre el producto). Generalmente la parte intangible es la que más peso tiene a la hora de decidirse por la compra

(lo que se espera, lo que le han contado sobre el producto, es decir el “boca a boca”, que muchas veces tiene más efectividad que la publicidad).

Cuando hablamos de política de producto nos referimos al punto de partida de la estrategia comercial, su finalidad es crear un producto que se adapte a las necesidades de los clientes – consumidores – alumnos.

Siguiendo a Viladot (2007), si trasladamos esta idea al campo de la formación, resulta difícil obtener una definición clara de lo que sería el Producto, aunque sí nos podemos aproximar a sus características:

- Es la suma de uno o varios servicios.
- La compra o el consumo de formación es la compra de expectativas y el deseo de satisfacerlas.
- Es intangible, es una experiencia.

A partir del tipo de producto formativo que queramos elaborar diseñaremos un nivel de precio, los canales de distribución (presencial, online...), y decidiremos la forma de comunicación (dirigida a empleados, personas en situación de desempleo, universitarios, trabajadores en activo...).

Es necesario para el departamento de formación conocer las necesidades que motivan la compra del producto y los beneficios que aporta el mismo. De esta manera, podemos distinguir entre dos niveles: el referido a los beneficios y el que se sitúa en sus elementos constitutivos.

A partir de Lambin (1993) desarrollamos los *Niveles de beneficios que ofrece el producto*:

- Beneficios básicos: Es el nivel elemental, se trata de atributos intrínsecos que proporciona el producto. Es la función principal, por ejemplo una botella de agua básica.
- Beneficios accesorios: Facilitan la necesidad básica pero además lo hacen más accesible y cómodo. Son características adicionales del producto que aumentan su valor. Por ejemplo la botella de agua ergonómica.
- Beneficios estéticos: Incrementan el valor del producto por la introducción de atributos más atractivos para el consumidor. Por ejemplo una botella de agua más atractiva.

- Beneficios simbólicos: Satisfacen necesidades de afiliación social, autoestima etc... Por ejemplo una marca de agua que cuide la salud.

Por otra parte, si nos centramos en los *niveles constitutivos de un producto*, la diferenciación se sitúa en las siguientes posibilidades:

- Productos básicos: Ofrecen los beneficios básicos y satisfacción básica. Por ejemplo dormir en un hotel.
- Productos tangibles: Satisfacen necesidades adicionales ofreciendo beneficios accesorios o estéticos. Por ejemplo un hotel con servicio de restaurante.
- Producto aumentado: Satisfacen todas las necesidades de los clientes potenciales. Por ejemplo los servicios de hotel que nos hacen sentir como en casa.

El paso de un nivel a otro genera costes para la empresa que transfiere al precio. Esto puede hacer que la competencia se posicione en un segmento de mercado con un producto básico a precio inferior.

Uno de los objetivos principales de la política de producto es revisar constantemente nuestra oferta, en este caso formativa, de cursos y acciones que tenemos disponibles, adaptándose a las necesidades de los clientes-alumnos. Cada uno de estos productos deben ser diferentes y no solaparse unos con otros. En algunas empresas existe la figura de “director de producto de formación” que se encarga de eliminar productos sin márgenes de beneficio, y crear mejoras formativas con vista al futuro.

3.1.1 La marca

En un producto la marca es la señal de identificación del fabricante. Tiene asociadas unas características determinadas que hacen que el consumidor pueda identificar el producto, siguiendo a García (1999) diferenciamos los siguientes conceptos:

- El logotipo (coloquialmente conocido como logo) es un elemento gráfico, verbo-visual o auditivo y sirve a una persona, empresa, institución o producto para representarse. El logotipo como parte de la identidad visual de una empresa o institución, es la representación tipográfica del nombre de la marca.
- El ícono o isotipo: es el símbolo visual gráfico (ejemplo: la manzana de Apple).
- El nombre: es la representación verbo-visual o fonética del elemento básico de identidad.

- La marca: es el registro del nombre para uso comercial.

Una empresa puede seguir diferentes estrategias de marca:

- Utilizar la misma marca para todos los productos (Nike, Sony, Philips...)
- Marca según la línea (Productos como por ejemplo Giorgio Armani VS Emporio Armani)
- Marca diferenciada para cada producto de la empresa (Coca-Cola tiene Fanta naranja y otros tipos de bebidas energéticas, Nescafé y Eko en Nestlé).

Para que la marca sea efectiva tiene que cumplir una serie de requisitos como por ejemplo, fácil de pronunciar, de recordar, un nombre corto, no debe llevar a confusión, etc.

La marca cuando hablamos de formación, puede también ser un factor importante para añadir valor a la formación: quién imparte la formación, su experiencia y curriculum, puede favorecer o limitar el interés por ésta.

3.1.2 La identidad corporativa y la imagen de marca

La identidad corporativa es un conjunto de atributos que expresan la personalidad de una empresa o institución y que son transmitidos al mercado y a la sociedad a través de todas las comunicaciones que realizan. Responde a las preguntas: ¿qué somos? Y ¿qué hacemos?

La identidad corporativa está basada en tres elementos fundamentales que diferenciamos a partir de la conceptualización de García (1999):

- La cultura de la empresa: modelo de comportamiento, basada en las creencias, valores y costumbres y actitudes, así como los sistemas organizativos: cómo se relaciona la empresa con la sociedad y qué aporta con sus productos o servicios.
- El público objetivo (Target): a quienes irán dirigidas las comunicaciones que la empresa emita. No son los únicos, la empresa tiene que comunicar a otros grupos, incluso los que nunca van a llegar a ser sus clientes. En ello se incluyen también los empleados, los clientes internos de la organización.
- El posicionamiento: posición en la mente del consumidor de la imagen de la empresa en función de los aspectos diferenciadores. También se posiciona en la mente de los empleados.

En relación con la imagen de marca y la importancia de la marca en sí, algunos consumidores sienten verdadera pasión por la marca. Algunos ejemplos como APPLE, NIKE, Red Bull, consiguen que sus consumidores sea “lovemakers” (marcas amadas) que se dedican a ser “evangelizadores” de esa marca.

Este fenómeno se produce también dentro de la empresa, aquellos empleados que se sienten cómodos en la empresa tendrán una mayor aceptación a realizar acciones formativas. Si nos situamos en el campo de la formación, quizás lo más interesante es cómo convencer y cambiar la actitud negativa de aquellos empleados que han perdido toda su motivación y que ven la realización de acciones formativas como una agresión y pérdida de tiempo.

En formación también podemos actuar en diferentes elementos, como por ejemplo, el prestigio de la consultora que va a impartir o quién puede ayudar a crear valor y, en consecuencia, mayor interés para las acciones formativas.

3.2 El precio

Es la cantidad de dinero que el comprador de un determinado producto o servicio entrega al vendedor. Para el vendedor es el ingreso derivado de la venta de ese bien o servicio.

La fijación de precios se puede realizar atendiendo a diferentes criterios que extraemos de la clasificación de Rusell (2010): en función de la demanda, en función del consumidor / usuario, y en función de los costes.

En función de la demanda

La relación entre el precio y la demanda es inversa. Es decir cuando los precios bajan la demanda aumenta, y viceversa. Para medir el efecto de la variable precio sobre la demanda se utiliza un índice denominado elasticidad que analiza la relación entre la variación del precio y la variación de la demanda.

En función del consumidor / usuario

Depende más de las características intangibles del producto o servicio y las expectativas que tiene el cliente sobre él, más que del producto en sí. Es decir, lo que para uno puede ser

algo muy barato a otro puede parecerle sumamente caro. Todas estas valoraciones las establecemos en función de la comparación que realizamos respecto de productos o servicios que consideramos similares, y están basados en modelos de comportamiento aprendidos.

En general, se puede afirmar que existe un umbral definido por dos límites, uno máximo y otro mínimo, que representan los precios máximos y mínimos que un cliente estaría dispuesto a pagar por un producto o servicio. Hay un punto donde estará el precio óptimo psicológico. Para fijar el precio inicial sería necesaria una investigación de mercado previa.

En función de los costes

Es uno de los puntos de referencia inevitables a la hora de fijar los precios. Lógicamente el precio de venta va a ser superior a los costes, por tanto, su gestión y cálculo resultan muy importantes.

El precio tiene un gran poder de comunicación y crea VALOR para el consumidor. El valor es la creencia de que se han cumplido o sobrepasado las expectativas del dinero que hemos pagado. Se trata de una evaluación personal, no hay dos personas que midan el valor de la misma manera. Se crea valor dando más de lo que espera el consumidor.

En cuanto a la formación algunos másteres y cursos implican el pago de grandes sumas de dinero. Bien gestionado esto confiere un valor añadido al producto formativo, puesto que un precio elevado da a entender un prestigio, unas garantías...

En nuestro caso, al hablar de los productos formativos, debemos considerar que muchas de las acciones formativas vienen subvencionadas por diferentes organismos, por ejemplo fondos europeos, así que desde el punto de vista del marketing en muchos casos no podremos actuar sobre esta variable. Por tanto las diferencias competitivas las tenemos que buscar utilizando otras estrategias.

En general, cuando se imparten cursos al personal de las empresas estos suelen ser gratuitos y los costes se cargan a gerencia. Se podría explorar la posibilidad de poner un precio por la formación que se da a los empleados. Como hemos visto, esto puede crear un valor añadido e interés hacia la acción formativa. Una posibilidad podría ser establecer el precio y presentar la acción formativa de manera subvencionada por parte de la empresa. Esto puede ayudar a entender a los empleados el esfuerzo que realiza la gerencia en implementar cursos o acciones de formación.

3.3. La distribución

Son los medios que se utilizan para que el producto recorra el camino desde el productor al consumidor. Cuando hablamos de comercialización estamos hablando entre otras cosas de la venta, aunque lleva otras funciones asociadas que convierten a la distribución una herramienta muy poderosa del marketing mix. La competencia y la saturación de la oferta llevan a las empresas a tener que planificar detenidamente las acciones comerciales para llegar al público objetivo.

En el caso de la formación, la distribución se refiere a la manera de hacer llegar la solución formativa a los alumnos en el lugar adecuado, en el momento oportuno y con los recursos que son necesarios. Tendremos que elegir el tipo de formación, si será online, presencial, duración, los horarios, si tiene carácter voluntario o no, los recursos que vamos a utilizar para impartir esa formación, el local donde se imparte, el material didáctico a utilizar..., entre otros aspectos. Estos elementos se pueden organizar y planificar desde el propio departamento de formación o subcontratar a empresas especializadas.

3.4. La Promoción / comunicación

La palabra comunicación proviene del latín “communis” que significa “compartir”. De una manera sencilla, comunicación es el simple acto de transferir información de un lugar a otro a través de un canal en un contexto determinando esperando recibir una respuesta por parte del receptor. Para describir el proceso de comunicación en marketing seguiremos el modelo clásico propuesto por Lasswell (1948).

Este modelo es básicamente descriptivo, y su finalidad es responder a cinco preguntas para establecer un análisis de los actos comunicativos:

- **Quién.** (Análisis de control). Factores que inician y guían el acto de comunicación. El emisor es la persona u organización que envía la información.
- **Dice qué** (Análisis de contenido). Los contenidos y el mensaje que se quiere transmitir.
- **Por qué canal** (Análisis de los medios). Los canales por los que se va a transmitir el mensaje (de manera oral, escrita...)
- **A quién** (Análisis de la audiencia). El receptor, quién va a recibir el mensaje.

- **Con qué efecto** (Análisis de los efectos). Las consecuencias del mensaje en el receptor. Impacto sobre la audiencia. Qué es lo que se quiere que el receptor capte o entienda.

Lasswell (1948) reproduce la comunicación como un proceso de transmisión lineal de un mensaje que parte del emisor hacia el receptor a través de un canal apropiado y con el código correspondientemente compartido por ambos agentes. En otras palabras, plantea un acto de comunicación conductista, un proceso asimétrico que parte de un emisor activo que produce un estímulo y llega a una masa pasiva de destinatarios que reciben el estímulo y reacciona en consecuencia.

La teoría de Lasswell considera muy importante tener claro lo que se quiere decir y a través de qué canal, para que así el mensaje llegue en condiciones óptimas al receptor. Este modelo reproduce el proceso de la comunicación de masas que realizamos a través de la variable de comunicación dentro del marketing.

Hoy en día vivimos en la era de la comunicación, estamos sometidos al bombardeo constante de mensajes. Una persona con 20 años ha visto en toda su vida una media de 250.000 anuncios en televisión. No sólo los spots son comunicación, hay otras muchas formas que continuamente nos envían todo tipo de mensajes. Todas las empresas hacen comunicación de unas formas u otras. No basta con que el producto sea bueno, con unos canales de distribución eficaces y con precios competitivos, incluso en algunos casos la formación puede ser gratuita para los usuarios y aun así puede no interesar (especialmente la formación continua en la empresa).

Es fundamental que la oferta formativa sea conocida y deseable por los usuarios potenciales. Por ello habrá que planificar de una manera adecuada los canales y medios de comunicación que vamos a utilizar para realizar esta tarea. Las empresas que van a realizar acciones formativas para sus empleados deben planificar y gestionar una buena comunicación siempre siendo muy coherente con la estrategia marcada de la empresa y con sus acciones. En la gestión de la comunicación ponemos en juego el éxito de las acciones formativas en la empresa.

3.4.1 La comunicación en la empresa

La comunicación en el contexto de la empresa es un fenómeno natural que ayuda a conseguir las metas y objetivos de la organización. Las comunicaciones que las empresas realizan con el público general y sus clientes son tan importantes como la comunicación de cara a los propios empleados. La comunicación es una parte fundamental para que la “formación surta sus efectos”: la buena estructuración del mensaje o el canal utilizado son elementos clave de mejora que tienen influencia directa.

Es importante establecer la diferencia entre la información (se refiere meramente al acto de enviar un mensaje sin esperar una respuesta) y la comunicación (de la cual se espera una respuesta por parte del interlocutor).

Las empresas disponen de diferentes medios de comunicación. Generalmente no se utiliza uno en exclusiva, sino que se utilizan varios al mismo tiempo mediante acciones coordinadas. Uno de los problemas de las políticas de comunicación de las empresas es el del uso de la información, un mensaje que no requiere de feedback y que la mayoría de los casos se pierde y no llega al receptor. Los directivos llegan a la conclusión de que las políticas de comunicación han funcionado mal, sin tener en cuenta que han estado utilizando información en vez de comunicación.

Likert (1967) ha estudiado en los años 60 el comportamiento humano en muchas organizaciones, llegando a resultados que siguen vigentes a día de hoy. Sus investigaciones concluyeron que existen 4 sistemas de dirección y que la eficiencia de las organizaciones depende del sistema de gestión. Likert describió cuatro tipos de sistema de gestión:

- Sistema autoritario abusivo: en este tipo de gestión, los empleados-subordinados deben acatar las decisiones tomadas desde la dirección con más poder dentro de la organización y no participan en el proceso de toma de decisiones. La organización se preocupa del que trabajo se realice, puede que utilice la amenaza y el chantaje para asegurarse de que los empleados realizan el trabajo. No hay trabajo en equipo.
- Sistema autoritario benevolente: al igual que en el sistema anterior, las decisiones se toman desde dirección, pero se motiva a los empleados a través de incentivos en vez de a través de amenazas o chantajes. La información que proviene desde los empleados a la dirección no es crítica, se limita a reafirmar las políticas que se toman desde los mandos altos.

- Sistema consultivo: en este tipo de sistema los subordinados participan en la toma de decisiones a través de motivación e incentivos que parten de la dirección. Los gestores utilizan las opiniones de los subordinados de una manera constructiva pero todavía con restricciones. La información que proviene de los empleados es incompleta.
- Sistema participativo: los gestores tienen una gran confianza en sus subordinados-empleados. Hay un gran flujo de comunicación y los empleados son parte de la toma de decisiones de la empresa. Hay un gran trabajo en equipo, en el que los empleados ofrecen sus opiniones de manera honesta. Los equipos están compuestos de gente que son a su vez miembros de otro gran equipo. Likert definió a estos equipos dentro de los equipos “alfileres de unión”, y los empleados de la organización se sienten responsables de alcanzar los objetivos de la empresa. Este modelo permite que la toma de decisiones se pueda compartir en diferentes grupos.

Para Likert si una organización quiere tener éxito debe adoptar el modelo participativo. La comunicación es la base de este modelo ya que el equipo necesita de la información para tomar decisiones y requiere comunicar para desplazar la información necesaria a través de los diferentes equipos y departamentos.

3.4.2 Flujos de comunicación en la empresa

Siguiendo a Gan (2007) en la empresa se desarrollan dos flujos de comunicación,

- La comunicación formal: se genera desde la dirección hacia los diferentes departamentos y sus responsables a través de los canales de comunicación autorizados. Sus canales son rápidos con información veraz, esta comunicación es clave para cualquier organización.
- La comunicación informal: se desarrolla entre las personas que trabajan en la empresa, no tienen planificación y existen al margen de los conductos oficiales. Parten de cualquier departamento y ocurren en todas direcciones. Esta comunicación surge entre los trabajadores y las relaciones humanas de afinidad que se producen en el ambiente de trabajo.

Comunicación formal: descendente, ascendente, horizontal y diagonal

Se pueden diferenciar cuatro tipos de comunicaciones formales:

- Comunicación descendente: son los mensajes que van desde el nivel de los gestores hacia los niveles de subordinados. Transmite indicaciones respecto de la tarea, explica los propósitos, informa sobre normas y procedimientos, y envía feedback a los subordinados o comenta los objetivos, las metas y la filosofía de la empresa.
- Comunicación ascendente: se refiere a los mensajes que los empleados envían a sus gestores o a otros que ocupan puestos más elevados dentro de la organización. Este tipo de información permite la participación de los empleados, se emplea preferentemente para informar sobre los resultados o efectos de las tareas, las acciones ejecutadas, las opiniones sobre las prácticas y políticas de la organización, necesidades, sugerencias...
- Comunicación horizontal: es el intercambio lateral de mensajes y se da entre personas que se encuentran a un nivel semejante dentro de la organización. Permite la coordinación del trabajo, la planificación de actividades y, además de satisfacer las necesidades individuales, es esencial para favorecer la interacción de las personas que se encuentran en un mismo nivel y quienes interactúan con otras áreas y desarrollan trabajos en equipo.
- Comunicación diagonal: es la que se produce entre diferentes departamentos con distintos niveles de jerarquía y es importante para coordinar ciertas acciones como podrían ser las acciones formativas. En la planificación de un curso debemos contar otros departamentos. Por ejemplo, para planificar horarios por ejemplo o fecha de realización tendremos que tener en cuenta la carga de trabajo del período.

Comunicación informal

La comunicación informal se produce en todas direcciones y sin ningún control. Es una información que complementa la formal, puede servir para clarificar la comunicación formal de la empresa, y puede ser utilizada para medir el clima de la organización.

Un ejemplo de este tipo de comunicación es el “rumor”. Se produce “en los pasillos” o fuera del ambiente laboral. Puede ser negativo ya que cubre el espacio donde la comunicación

formal no ha ya llegado. A veces puede también contradecir la versión oficial y crear un clima de tensión.

La frecuencia y el volumen del flujo de mensajes están determinados no sólo por factores estructurales, sino que están mediados por factores psicológicos. La situación interna de la compañía puede dar origen a comunicaciones defensivas, en las cuales las personas evitan el feedback, distorsionan la información, crean rumores...

Las barreras que obstaculizan el flujo de información pueden generarse por la sobrecarga de mensajes (e-mails por ejemplo), o la escasez de información, la incertidumbre del proceso de decisión, acción o en la misma transmisión. La sobrecarga de mensajes, por ejemplo, produce respuestas fuera de plazo, omisiones, errores, descuidos y/o filtrado de mensajes.

Teniendo en cuenta los potenciales ruidos que pueden afectar al comunicar la acción formativa habrá que planificar las comunicaciones de una manera muy precisa. Se podrán combinar diferentes técnicas de comunicación como podemos observar en la tabla 4.1:

| MEDIOS/ INSTRUMENTOS | OBJETIVOS / FUNCIONES | PÚBLICO OBJETIVO | FLUJO |
|--|---|---|---|
| Tablón de anuncios | Espacio de comunicación para los empleados Comunicar cambios o promocionar eventos | Todos los empleados | Descendente |
| Manual de Procedimientos | Informar sobre procedimientos de la empresa, protocolos de actuación Guía de resolución de problemas o preguntas frecuentes | Todos los empleados | Descendente |
| Manual de acogida | Dirigido a nuevos empleados, informar sobre diferentes áreas de la empresa Crea el contexto de la empresa | Nuevos empleados | Descendente |
| Periódico empresa, revista corporativa | Depende de la frecuencia de la publicación Construir la cultura de la empresa y transmitir misión y valores Clarificar informaciones internas | Todos los empleados | Descendente |
| Catálogos y folletos técnicos | Informa sobre los productos y servicios que ofrece la empresa | Todos los empleados | Descendente |
| Carta del presidente | Mensaje de la compañía de importancia Invitaciones | Todos los empleados | Descendente |
| Memos | Se pueden dirigir a diferentes departamentos Informa sobre aspectos significativos o puntuales: nuevos servicios, cambio de protocolos, promoción interna. | Todos los empleados | Descendente / Horizontal / Diagonal |
| Memoria anual | Resumen de resultados de la empresa. Detalla acciones realizadas. | Todos los empleados / Gerencia / Jefes de equipo | Ascendente / Descendente |
| Dossier de información | Resumen de acciones realizadas durante un período | Jefes de departamento / gerencia | Ascendente |
| Reuniones | Información, toma de decisiones para asuntos concretos | Entre departamentos / En el departamento / Jefes – subordinados | Horizontal / Diagonal |

| | | | |
|---|---|--|--------------------------|
| Presentaciones | Presentar información o resultados de una manera más formalizada y con una puesta en escena | Todos los empleados / Jefes de departamento a gerencia | Descendente / Ascendente |
| Buzón de sugerencias / Buzón de ideas innovadoras | Recoger nuevas ideas, mejora de procesos. | Gerencia / Jefes de departamento | Ascendente |
| Intranet | Transmitir todo tipo de informaciones Puede canalizar también sugerencias / preguntas a gerencia. Realizar encuesta de satisfacción | Todos los empleados | Descendente / Ascendente |
| Videoconferencia / conferencia a través de teléfono | Al igual que reuniones pero no presencial. Ahorran tiempo y dinero ya que se comunica a distancia. | Todos los empleados / departamentos | Horizontal / descendente |
| E-mail | Capaz de transmitir, recibir cualquier información | Todos los empleados | Descendente / ascendente |
| Actividades para mejorar el trabajo en equipo | Sirven para mejorar el clima organizacional Reunir diferentes departamentos | Todos los empleados | Horizontal / Diagonal |
| Chat | Comunicación en tiempo real a distancia Escuchar o resolver dudas o sugerencias | Todos los empleados | Horizontal / Diagonal |

Tabla 4.1: Instrumentos para la comunicación interna. Elaboración propia a partir de Gan (2007)

3.4.3 La publicidad

David Ogilvy considerado “el padre de la publicidad”, dijo que la clave para ser un gran publicista es convertirse en “cualquier persona”, “aprender a pensar cómo piensa tu público objetivo y poder predecir sus reacciones”, Ogilvy (1999).

La publicidad una herramienta más que podemos utilizar dentro de la comunicación, por lo que es importante no confundir ambos conceptos. O’Guinn, Allen y Semenik (1999, p.6) definen la publicidad como “un esfuerzo pagado, transmitido por medios masivos de información con objeto de persuadir”.

Desde una perspectiva más amplia, podemos decir que la publicidad es un proceso de comunicación de carácter impersonal y controlado, que a través de medios masivos, pretende dar a conocer un producto, servicio, idea o institución, con objeto de informar y/o influir en su compra o aceptación. La publicidad es una forma de comunicación pagada, y pretende informar o persuadir. El sentido de los mensajes es unidireccional, no hay lo que conocemos como feedback o respuesta por parte del receptor. El medio a través del cual se emite el mensaje es muy importante.

El proceso AIDA fue enunciado por Lewis en 1898. AIDA es un acrónimo que describe lo que ocurre cuando un consumidor se relaciona con un anuncio. Este método todavía sigue vigente hoy en día para describir una estrategia de comunicación. Este modelo explica un

proceso de cuatro pasos para que el consumidor establezca interés con un producto y al final se produzca la venta:

- **Attention (Atención):** primeramente es necesario conseguir la atención del consumidor. Se puede lograr de muchas maneras, enseñando una muestra de producto, anuncios, promociones o descuentos, usar personajes famosos. La manera más interesante sería manejar el factor sorpresa, crear una experiencia que el consumidor no se espere. Sin atención, el contacto con el consumidor se pierde y no habrá nada que hacer.
- **Interest (Interés):** una vez que se ha conseguido la atención, es necesario crear interés. Aquí se pueden incluir las emociones. La compra del producto significa una buena oferta, la decisión adecuada, el camino que el cliente debe seguir. También se puede incluir qué pasa si no se compra el producto, cuáles son las consecuencias.
- **Desire (Deseo):** hay que diferenciar entre tener interés por algo o por el contrario “desearlo”, se necesita convertir en este paso el interés en un fuerte deseo por lo que se está ofreciendo. Hay que generar una fuerte motivación por la compra de este producto.
- **Action (Acción):** ser lo suficientemente persuasivo para llevar al cliente y convencerlo a realizar la compra final. La compra se consigue si el producto está fuertemente posicionado en la mente del consumidor y ha sabido destacar todos los beneficios que conlleva realizar esta compra.

La publicidad utiliza diferentes medios para llegar a sus públicos objetivos: Los medios impresos (prensa, revistas...), radio (los anuncios que escuchamos por radio se denominan cuña), televisión (gran número de audiencia, coste muy elevado y en los últimos años saturado), cine, Internet que en los últimos años vive una explosión, publicidad exterior, etc.

En nuestra tarea de promocionar el producto formativo, la publicidad es una herramienta no se debe desconsiderar.

3.4.4 Las relaciones públicas

Las relaciones públicas son una parte fundamental de la comunicación de la empresa. Para Ries (2003, p.309) “las relaciones públicas son todas aquellas acciones que permiten a

la empresa establecer relaciones de confianza y comprensión con sus públicos”, incluyendo en estos últimos tanto a los públicos internos - proveedores, los propios empleados-, como a los públicos externos -su público objetivo, otras empresas, e incluso aquellos públicos que no son clientes de la empresa, así como la sociedad en general-.

Una de las tareas fundamentales es dar a conocer la empresa o la entidad, en especial a través de los medios de comunicación de masas, aunque como veremos hay muchas más formas de llevar a cabo las relaciones públicas. La *publicity* es dar a conocer la empresa a través de los medios de comunicación de manera gratuita. Lo importante es que la empresa tenga capacidad de generar noticias e información, que construya hechos noticiables que llamen a que los medios de comunicación hablen sobre ellas. Las ruedas de prensa, siempre y cuando se tenga algo que comunicar, sirven para dar la información a los medios de comunicación y se aprovechan para hacer contactos más “íntimos” con los periodistas.

Las publicaciones (material impreso que se utiliza para comunicar algo) son en el sector turístico muy numerosas todos los años, es uno de los métodos más utilizados (folletos, catálogos, manuales...). Aunque esto está cambiando y en los últimos años la información se está empezando a ofrecer en otros soportes (cds o incluso memorias usb...) para dar la información a los posibles clientes - empleados.

La herramienta más poderosa de las relaciones públicas en estos últimos años es la capacidad de generar experiencias para los diferentes públicos. En las relaciones públicas podremos apoyarnos para conseguir soluciones formativas más satisfactorias entre los empleados.

4. EL MARKETING PARA LA FORMACIÓN

Como hemos visto en la parte de conceptualización del marketing, la mayoría de las definiciones coinciden en la relación de intercambio entre los productores y los consumidores. El intercambio implica varias condiciones básicas:

- Debe haber dos partes implicadas

- Cada parte tiene algo que podría ser de valor para la otra, el cliente – alumno recibe formación, la empresa retorno económico
- Cada parte es capaz de comunicar, el cliente –alumno expresa necesidades formativas y el formador entrega los contenidos
- Las partes pueden aceptar o no recibir o entregar la formación.

En esta apartado tomaremos el modelo que propone Viladot (2007) sobre las características que tiene este intercambio cuando hablamos de formación:

1. Las necesidades son preexistentes a la demanda. En este caso el marketing no crea necesidades, solamente las satisface. Responde a una demanda creando una solución formativa atrayente y accesible.
2. Implica una comprensión muy detallada del cliente, que la respuesta formativa están tan adaptada a sus necesidades que se vende por si sola.
3. La satisfacción ha de ir acompañada de una rentabilidad para ambas partes, por lo que las necesidades han sido cuantificadas y cualificadas debidamente.
4. La creación y el intercambio voluntario y competitivo de soluciones formativas han de ser generadores de utilidades.
5. Los consumidores no compran bienes por el bien mismo, sino por el servicio que le reporta este bien.
6. El marketing estimula la relación, entendida ésta como la capacidad de tener un vínculo a través del tiempo entre vendedores y usuarios.

Específicamente el marketing educativo, se preocupa de la investigación social para desarrollar las estrategias que posibilitaran las soluciones que encuentran las unidades educativas en su administración y desarrollo en la captación de sus clientes (alumnos) y a la vez la satisfacción de los apoderados o tutores legales que tienen estos clientes y la respuesta a las obligaciones impuestas por el marco legal y los requerimientos que la sociedad tiene hacia la educación, incluyendo que esta sea atractiva y motivadora para todos y cada uno de los formandos, independientemente de la modalidad a la que esta se dirija.

Dado que las unidades educativas necesitan insertarse en un mercado educativo cada vez más exigente y competitivo, en donde la calidad del producto es cuestionado constantemente por los bajos índices que muestra, tendrán que cambiar los paradigmas y comenzar a desarrollar nuevas líneas en los procesos del desarrollo educacional no sólo en lo pedagógico sino también en la gestión de calidad.

El marketing tiene dos vertientes: marketing estratégico y operacional. La parte estratégica se encarga de precisar la visión de la empresa y desarrollar una estrategia general a medio /largo plazo. La estrategia que vaya a realizar el departamento de formación de la empresa debe ir a la par que la estrategia general de la empresa.

El marketing operacional es la parte más visible de la mercadotecnia, es la gestión comercial clásica para llevar a cabo los objetivos de ventas a través de las variables del marketing mix: producto, precio, distribución y comunicación; que ya hemos visto en la primera parte de este capítulo. Estos elementos se pueden utilizar para crear soluciones formativas más exitosas.

4.1. El mercado de la formación.

El crecimiento de las economías depende cada vez más del conocimiento, formación y aptitud de los trabajadores y empresarios.

El aprendizaje permanente es un concepto con una importancia que nadie discute hoy en día, tal como fuimos fundamentando en los capítulos precedentes de este informe, así como su influencia para el desarrollo personal y profesional de los trabajadores. También se ha cambiado el concepto tradicional de los “puestos fijos” por otros conceptos que hemos descrito como el que “empleabilidad” de las personas, lo que trae consecuencias para formación dirigida tanto a los trabajadores como a las empresas. Así el *Lifelong Learning*, en sus distintas modalidades es, sin duda, uno de los cimientos del crecimiento y desarrollo económico y social de cualquier país.

En lo que respecta al contexto europeo, el aprendizaje permanente es considerado como un pilar fundamental en una economía basada en el conocimiento, tal como desarrollamos basándonos en el “memorandum europeo” y como tal se incorporó a los indicadores estructurales de la Estrategia de Lisboa para los objetivos en educación y formación para el año 2010 y se sigue manteniendo en las directrices del Horizonte 2020. A través del Fondo Social Europeo, desarrolla programas dirigidos a la formación de los trabajadores desde la perspectiva de que estas actuaciones pueden ayudar, por un lado a combatir el desempleo, y por otro a incrementar la capacidad competitiva de las empresas y de los trabajadores.

En el contexto español podemos apreciar como la formación continua se fue consolidando. Desde principios de los años 90 y en especial con la reforma educativa de la

LOGSE, las instituciones vienen interesándose por la formación continua y su importancia, indicándose que “todas las personas deben tener la posibilidad de formarse a lo largo de la vida dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias, para su desarrollo personal y profesional” (LOE, artículo 3.5).

Si consultamos la Clasificación Nacional de Actividades Económicas y la Clasificación Nacional de Ocupaciones, constatamos como actualmente existen 762 subclases diferentes de actividad económica, las cuales son desarrolladas por 493 ocupaciones distintas. Teniendo en cuenta que a todo este conjunto de actividades llega la formación podemos afirmar que las situaciones de formación abordables son innumerables.

Y si seguimos las directrices del Sistema Nacional de Cualificaciones, se aprecia la multiplicidad y variedad de los mecanismos que ponen al servicio de la formación, con la intención de promover de alguna manera el aprendizaje a lo largo de la vida. Un ejemplo de potencial mecanismo es desglosar cualificaciones en unidades evaluables individualmente, medida destinada a los que aprenden con escaso tiempo o posibilidades económicas, para que puedan emprender una formación cualificante comenzando tan sólo con una o dos unidades. Esto permitiría, INCUAL (s.f.)/ Ley de Cualificaciones y Formación Profesional (2002):

- Crear transparencia para el usuario.
- Difundir la recompensa individual que significa la cualificación.
- Incrementar la calidad de la oferta.
- Mejorar la serie y relevancia de las cualificaciones.
- Facilitar el acceso a las cualificaciones por medio de estructuras flexibles de cualificación.
- Minimizar el coste de las cualificaciones.
- Alentar al empleador a usar las cualificaciones en sus programas de desarrollo de la mano de obra.
- Reaccionar a las necesidades de los que aprenden, incluyendo grupos específicos
- Calidad de la oferta de aprendizaje a lo largo de la vida Posibles efectos:
- Desarrollar diversos sistemas de garantía de la calidad.
- Regular contenidos, evaluación e impartición de programas.
- Fijar resultados de aprendizaje.

- Mejorar la oferta de formación para docentes.
- Analizar los deseos de protagonistas para garantizar que se responde a sus necesidades.
- Involucrar a los protagonistas en el diseño de las cualificaciones.
- Regular el acceso al mercado de trabajo a través de las cualificaciones.
- Eliminar barreras en la oferta a grupos específicos.
- Reconocer aprendizajes no formales e informales.
- Eliminar restricciones a los modelos flexibles de formaciones cualificantes.
- Centrarse todo lo posible en los resultados de aprendizaje.
- Desarrollar un único sistema coordinado de cualificaciones.
- Mantener una estructura de cualificaciones sencilla y clara.
- Garantizar que los procesos evaluación, acreditación y certificación sean idóneos para el aprendizaje a lo largo de la vida.
- Mantener la estabilidad del sistema.

Para poder alcanzar esto, se dispone de un sistema formativo más o menos desarrollado o completo que es lo que conocemos como soporte formativo formalizado (escuelas de formación profesional, universidades...). Y necesitan del marketing como elemento incentivador y motivador para que cumplan con su finalidad en términos de calidad.

Por otro lado cada profesión, oficio, sector... dispone lo que se denomina un sistema de educación no formal que empieza a intervenir justo donde acaba el otro. Esta demanda de formación continua es la que hace que existan multitud de iniciativas para cubrir estas áreas. Existen iniciativas individuales u organizacionales:

- Formadores que actúan a título individual: Profesionales de la formación especializados.
- Consultores o asesores que actúan de manera individual.
- Organizaciones de formación, unas especializadas y otras generalistas: La formación como negocio, pueden dedicarse a un sector o a varios.
- Empresas de servicios a empresas: Prestan servicios a individuos o a otras empresas, la formación es un servicio más (por ejemplo gremios, fundaciones...)
- Empresas industriales con servicios de formación para clientes: Grandes empresas que han tenido que crear servicios de formación específicos para sus clientes.
- Escuelas de negocios.

- Universidades corporativas.

Ante este contexto de formación es necesario posicionarse y decidir el papel que se quiere asumir como formador: a qué parte del mercado se dirige la formación; descubrir y conocer a otras empresas que ya intervienen y que serán futuros competidores; qué posibilidades se tienen con los recursos que se disponen....

4.2. La formación dentro de la organización: El marketing interno

A finales de los años 90 las empresas, especialmente las dedicadas a los servicios, se empiezan a preocupar de uno de sus principales clientes: los empleados. Las compañías se dieron cuenta de la importancia del personal que trabaja en contacto directo con los clientes y de su protagonismo en la gestión comercial. Por tal razón se empezó a insistir en la oportunidad de convertir este hecho en una ventaja competitiva, a partir de la aplicación de técnicas de marketing a la gestión de personal para conseguir que el proceso de intercambio entre la empresa y sus empleados fuera beneficioso para ambos. Se trata de completar o reemplazar el poder coercitivo (subordinación) por un poder persuasivo (atracción).

Según Kotler (1996), el marketing interno es “el trabajo que hace la empresa para formar y motivar a sus clientes internos, es decir, a su personal de contacto y al personal que apoya los servicios, para que trabajen como un equipo y proporcionen satisfacción al cliente. Todos deben trabajar con una orientación al cliente, o de otra manera no se desarrollará un alto y consistente nivel de servicios” (p. 320). El marketing interno, aplicado a la gestión de los recursos humanos, contempla a los empleados de una organización como un mercado, al que hay que analizar, segmentar y ofrecer un producto atractivo –consistente no solo en un puesto de trabajo y un salario– que satisfaga sus necesidades y consiga su mayor rendimiento e integración con los objetivos de la empresa. (Gronroos, 1984).

Para que la dirección esté orientada al mercado y pueda cumplir sus fines de forma efectiva, todos los niveles de la organización deben estar informados y comprender qué significa realmente el marketing y apoyar la política de marketing adoptada, así como dar las directrices necesarias para que sea compartida y se cumpla por el resto de la organización. Todo ello se logra, si se considera también a los trabajadores como uno de los principales clientes de la empresa. (Rivera Camino, 1998). El dirigente ha de ser capaz de darse cuenta

que no podrá tener clientes satisfechos si no lo están los empleados. El marketing interno desarrolla un conjunto de actividades encaminadas a tener trabajadores satisfechos, con todas las posibilidades de expresar en cualquier circunstancia sus sentimientos y pensamientos de forma organizada, con el fin de que se eleve su motivación por el trabajo.

Es por ello que los directivos deberán tener presente que:

- Los trabajadores son los clientes más importantes de la organización.
- Adecuar a cada estrategia de marketing externo y al perfil del puesto de trabajo la persona que lo va a ocupar.
- Informar y formar a todo el personal de la organización, sin distinción de categorías o tareas, sobre la realidad del mercado, los clientes, sus necesidades, sus quejas, reclamaciones (éstas últimas han de ser un termómetro que mide el nivel de satisfacción de los clientes), sobre la competencia, para que todos con esta información estén aptos para el cambio.
- Formar al personal en la “cultura del detalle”, ya que sólo de esta forma se logra convertir el marketing en una filosofía y en una técnica de la empresa.
- Hay que concretar en cada departamento, en cada puesto de trabajo, quién es su cliente interno inmediato, antes de que el producto o servicio llegue al consumidor final, aplicando el marketing entre estos clientes- proveedores internos igual que con los externos.
- La clave del éxito sólo se logra cambiando nuestra forma de pensar y las actitudes cómodas por actitudes competitivas: La información, el desarrollo del sistema de control por excepción, la formación, unida a una organización eficaz de la comunicación.

Algunos autores han reflexionado sobre las diferencias que se manifiestan entre el marketing general o tradicional y el marketing interno, donde perciben el primero como un conjunto de herramientas para “vender” un producto a un “mercado” (clientes externos) de forma que logren la satisfacción de sus necesidades y deseos. Por otra parte consideran el marketing interno como el conjunto de técnicas que permiten “vender” la idea de empresa, con sus objetivos, estrategias, estructuras, dirigentes y demás componentes, a un “mercado” constituido por los trabajadores (clientes internos), que desarrollan su actividad en ella, con el objetivo último de incrementar su motivación y, como consecuencia directa, su productividad.

Las características básicas de cada uno de estos tipos de marketing serían las que se presentan en la siguiente tabla:

| MARKETING TRADICIONAL O GENERAL | MARKETING INTERNO |
|---------------------------------|---|
| Enfocado al cliente | Enfocado al trabajador |
| Productos | Empresa |
| Técnicas de ventas | Comunicación interna / participación de los empleados |
| Fuerza de ventas | Equipo directivo / mandos medios |
| Objetivos | Incrementa la motivación = aumenta productividad |

Tabla 4.2: Características del marketing tradicional y el marketing interno. Elaboración propia.

Toda la organización debe estar convencida y tiene que participar en la implementación del marketing interno; no sólo el top management. En este sentido, hay una parte muy importante, que corresponde al tema que nos ocupa: la formación.

4.3. La formación en la empresa

En los últimos tiempos se ha apreciado un incremento de la preocupación de gestores y directivos por la valoración de la formación en las empresas. No sólo la empresa privada, sino que instituciones de carácter público tienen un eterno debate alrededor de la satisfacción de las acciones formativas y su real impacto. Algunas organizaciones ya incluyen entre sus objetivos anuales el incremento de los índices de satisfacción de los participantes en las acciones formativas y el aumento de la valoración de la formación por parte del personal. En algunos casos estos índices son medidos a través de cuestionarios de satisfacción. En otros, los datos se toman a partir de estudios de clima laboral e incluso se llegan a realizar encuestas con este fin. En general, los resultados de satisfacción generan mayor preocupación que los recursos económicos que se han invertido.

A pesar de que consigamos un apoyo de los empleados a realizar una acción formativa, se debe considerar que puede que existan otros frenos como por ejemplo: (Gasalla, 2003)

- Un clima organizacional no favorable (se potencia la continuidad, no se aceptan los errores, no se facilita un clima de creatividad, los empleados tienen miedo a aplicar los nuevos conocimientos...)
- Falta de refuerzo en el puesto de trabajo (valorar la posibilidad de un coach para aplicar aprendizajes, horas de tutoría después del curso de formación en el que los empleados puedan llamar, o escribir un mail para consultar dudas...)
- Interferencia del entorno de trabajo (jefes no dispuestos al cambio...)
- Falta de motivación al cambio.

Desde el marketing para la formación se pueden utilizar determinadas herramientas que permitan vender la formación a los clientes internos de la organización, los empleados. A través del marketing y sus diferentes herramientas podríamos conseguir una mayor satisfacción de las acciones formativas en la empresa.

Una vez reconocida la importancia que tiene para la organización el fomentar la motivación de su personal hacia la formación, tendríamos que buscar las causas o factores que inciden para que la formación no sea apreciada y se vea como un trabajo extra. Para ello podríamos preguntarnos, si fuera éste el caso, por qué los empleados de una empresa determinada muestran apatía y desinterés por la formación e incluso la valoran tan poco. Para dar respuesta a por qué los empleados muestran en muchas ocasiones desinterés y apatía por la asistencia de acciones formativas sólo basta con utilizar la empatía y hacer un análisis desde el punto de vista del empleado. En muchas ocasiones algunos de los errores cometidos por los gestores y organizadores de la formación son los siguientes, Gasalla (2003):

- Nos avisan, tan sólo unos días antes, de un curso al que debemos asistir.
- No hay un estudio de necesidades previo y la formación tiene poco que ver con las verdaderas necesidades formativas de los empleados.
- No sabemos "de dónde ha salido" este curso.
- No conocemos quién lo imparte, qué objetivos se persiguen, ni qué se espera de nosotros durante y después del curso.
- No apreciamos que el curso nos pueda ser útil para el buen desempeño de nuestras funciones.
- Pensamos que asistir a un curso no nos reporta ningún beneficio ni en el orden personal ni en el orden profesional.

- El último curso al que fuimos o del que nos hablaron fue "una pérdida de tiempo".
- Nos enseñan nuevos procedimientos que son imposibles de aplicar en la empresa con el clima actual.
- No nos sentimos comprometidos con la formación que se impartirá, ni con el esfuerzo que implica para la organización, que de hecho desconocemos.
- El jefe inmediato se molesta cuando nos ausentamos del puesto de trabajo durante la jornada formativa.
- No le vemos utilidad y se asume como una pérdida de tiempo.

Existe una estrecha relación entre la motivación, el aprendizaje, la transferencia de formación a los puestos de trabajo y el impacto final de la formación en la organización. Para que la formación contribuya positivamente en los resultados finales de la empresa, los trabajadores deben poner en práctica las competencias adquiridas o desarrolladas durante una acción formativa, lo cual es imposible si no se ha efectuado un aprendizaje eficaz durante el curso. En este sentido la motivación es un elemento de gran importancia. La realidad indica que el aprendizaje es menos efectivo en aquellos alumnos que están desmotivados e insatisfechos. Dicho de otra manera: un alumno motivado podrá aprender con más facilidad, por lo que tendrá un conocimiento, habilidad o actitud nueva que aplicar, que probablemente lo lleve a producir un cambio en su desempeño.

Es necesario señalar que los niveles de aprendizaje y transferencia también dependen de otros factores que en gran medida sobrepasan los límites de acción de los gestores de formación, como son el "bienestar" y compromiso del empleado con la organización: para hacer una tarea no basta con saber hacerla, hay que querer hacerla y, además, poder hacerla.

Siguiendo a Gasalla (2003), la relación entre la motivación de los alumnos, su satisfacción y el aprendizaje, nos lleva a la necesidad de que la empresa intente crear una imagen positiva de la formación y fomente la motivación del personal hacia la formación. En otras palabras: debemos "vender" la formación y sus ventajas. Los últimos años se han venido promoviendo y vendiendo los productos y servicios de la empresa a los clientes externos, se pueden adecuar y aplicar técnicas y acciones de marketing para incrementar la motivación del propio personal hacia la formación.

En primer lugar, el producto "se extrae" del análisis de las necesidades específicas de cada organización. Después se puede diseñar, desarrollar, controlar y evaluar una serie de

acciones para "vender" la formación que se ofrece y su utilidad. Es decir, hacer marketing de formación.

El primer paso sería el desarrollo de un plan de marketing que recoja las acciones que se realizarán y los objetivos a cumplir, diferenciados según los públicos objetivos, y asociados a recursos y plazos, así como a indicadores para la evaluación de los resultados que se obtienen y posibles mejoras. La clave es explicar cuáles son los objetivos del curso, comunicándolos de una manera de manera muy clara, avisar con el tiempo suficiente para que puedan planificarse, mostrar los beneficios que se aportan y que tendrán en el futuro gracias a la acción formativa, o incluso reuniones entre los jefes más inmediatos que sufrirán la ausencia de los trabajadores que asisten a la formación, o sistemas de autoevaluación de competencias que proporcionan ideas para el desarrollo personal sobre las áreas que el personal necesita formación. Uno de los elementos fundamentales en los cuales podemos actuar es la comunicación.

Dentro de la empresa las acciones a desarrollar se deberían dirigir a los siguientes públicos objetivos:

- **Formadores:** Son un elemento decisivo en la calidad de la formación. No podremos motivar a los empleados si no somos capaces de ofrecer una formación de excelencia relacionada con la realidad laboral de los participantes, impartida de un modo coherente, ameno y que resalte su utilidad.
- **Dirección:** La dirección debe estar convencida de la importancia de la formación para la organización, a fin de que apoye y facilite su buena gestión. Al mismo tiempo, la dirección debe fomentar e instaurar sistemas oficiales de evaluación y desarrollo en los que la formación tenga un reconocimiento, como son los procesos de evaluación del rendimiento o desempeño, planes de carrera, ascensos, premios y estímulos. La dirección debe también ser parte del proceso de comunicación ya que los jefes directos de cada departamento deben colaborar en crear una imagen positiva de la acción formativa.
- **Personal:** Los empleados deben conocer la utilidad de la formación que recibirán y los beneficios que obtendrán, personal y profesionalmente. El compromiso de los empleados con la formación que se impartirá y el conocimiento de los objetivos que deben cumplir, unido a las buenas experiencias acumuladas en cuanto a la calidad de los cursos, favorece su motivación por participar en las acciones formativas.

El personal de la empresa, a su vez, debe dividirse en diferentes públicos objetivos, principalmente por puestos de trabajo y funciones, para diferenciar las acciones de motivación y marketing y adecuarlas a sus necesidades.

Las acciones de marketing que se pueden desarrollar son muchas y variadas y dependerán de las características del tipo de organización en el que se deben implementar. En la siguiente tabla exponemos algunas de las acciones que se podrían llevar a cabo:

| TIPO DE ACCIÓN | OBJETIVO | TIMMING |
|---|--|------------------------------------|
| Charlas con expertos del sector | Presentar la acción formativa | Antes del curso |
| Desayuno de trabajo | Presentar acción formativa | Antes del curso |
| Jornada de puertas abiertas | Visitar otros departamentos / Otras empresas del sector | Durante el curso |
| Remunerar la acción formativa | Valorar el tiempo empleado en la formación | Todo el curso |
| Servicio de guardería para familias | Proveer de alternativas en caso de cargas familiares | Durante el curso |
| Enviar cartas de invitación con detalles del curso | Dejar claros objetivos del curso / preparar aspectos del curso / Dar instrucciones claras de cuándo y dónde. | Antes del curso |
| Viajes | Cambiar el contexto laboral y crear un ambiente más apropiado para el aprendizaje | Durante o después del curso |
| Divulgación de mejores alumnos | Realizar diferentes acciones formativas pueden requerir una pequeña liga para crear competencia | Después del curso |
| Premios y regalos | Motivar a los mejores alumnos | Después del curso |
| Prestigio / marca de la empresa externa o formador | Crear mayor interés en la acción formativa a través de las empresas externas | Durante el curso |
| Servicio de catering | Proveer de comidas y bebidas durante la acción formativa | Durante el curso |
| Crear Sitio web privado | Dar información, fomentar la comunicación entre todos los participantes: foro de debate, chat, preguntas y respuestas. | Antes/ Durante y después del curso |
| Carteles / folletos / Diseño gráfico | Apoyar la acción formativa / informar a los empleados / crear interés | Antes del curso |
| Incluir servicio de atención telefónica / servicio e-mail | Resolver dudas que puedan surgir después de la acción formativa / transferencia de lo aprendido al puesto de trabajo | Después del curso |

Tabla 4.3: Acciones del marketing para la formación en la empresa. Elaboración propia.

La utilización de las nuevas tecnologías, y en específico de la Intranet de la organización es un medio valioso y muy utilizado para promover la formación y sus beneficios. En este

sentido se pueden llevar a cabo diferentes acciones publicitarias como son los *banners* y los *pop-up*. También se pueden organizar foros y comunidades de intercambio de opiniones, periódicos electrónicos, juegos, tests, envíos de mensajes personalizados con datos sobre la formación, anécdotas, organizar un viaje en el que se realice un curso de formación, una comida de trabajo, un desayuno, un programa de incentivos para los mejores estudiantes, premios, cheques regalo, etc.

Además, pueden realizarse acciones encaminadas a dar a conocer la formación que se ofrece en la empresa, sus características y objetivos, a través de folletos, catálogos, cartas de información, carteles... En cualquier caso, las acciones de marketing de la formación que se emprendan en la empresa deben estar planificadas con el fin de garantizar la eficacia y eficiencia de las mismas.

Si queremos que la formación se convierta en ese motor impulsor de desarrollo, productividad y competitividad que debe ser, tenemos que transformarla definitivamente en un proceso valorado por todos: directivos, técnicos, personal de producción, formadores y todos los empleados.

Gasalla (2003) propone la mejora del clima de transferencia del aprendizaje desde el punto de vista del marketing. El aprendizaje y la acción formativa no es una acción concreta es un proceso, necesita un clima favorable a través de una serie de acciones;

- Estimular la aplicación mediante reconocimiento e incentivos si se utilizan los conocimientos, habilidades o destrezas aprendidas.
- Estar atentos y dar refuerzos positivos al observar la aplicación del nuevo procedimiento aprendido.
- Realizar un seguimiento del rendimiento a partir del momento de aplicación.
- Actuar sobre el proceso de trabajo flexibilizando para facilitar el cambio de actuación.
- Facilitar recursos y herramientas que posibilitan la aplicación.
- Organizar reuniones o un canal de contacto con el formador para analizar posibles desviaciones o dudas sobre el nuevo proceso.
- La responsabilidad de utilizar lo aprendido no recae solo en el empleado sino también en su jefe directo y en el formador.
- Realizar menos acciones formativas pero de mayor calidad en un clima de motivación y apuesta por el cambio.

La recompensa de utilizar el marketing será convertir la formación en un proceso que permita aprender disfrutando, garantice la mejora personal y profesional, y facilite la generación de un cambio en el desempeño y la productividad. De este modo, se habrá conseguido que la formación sea vista, más que como una obligación, como un derecho que se agradezca y exija.

4.4. El plan de formación / plan de marketing

Proponemos a continuación un programa basado en el clásico plan de marketing siguiendo a Adell (2007), concretado en 7 pasos, para desarrollar acciones de marketing cuando queremos llevar a cabo un plan de formación en la empresa.

Análisis de la situación

Las grandes empresas de nuestro siglo necesitan una mayor formación, esto es indudable, el problema es que muchos departamentos de formación no saben articular soluciones formativas adecuadas.

En este sentido, se hace imprescindible un análisis del estado de opinión que existe sobre la formación en la organización. En muchos casos los resultados coincidirán con las respuestas de empleados que hemos visto en el apartado anterior. Este análisis se puede realizar a través de encuestas, cuestionarios. Hoy en día un cuestionario de este tipo resulta muy fácil de organizar, apoyándonos en las nuevas tecnologías muchas de las empresas tienen sistemas tipo intranet a través del cual se puede enviar el cuestionario, las respuestas se envían a una base de datos, los resultados son en un corto plazo.

Resulta también de mucha importancia revisar de una manera crítica y constructiva el tipo de formación se ha realizado en los últimos años, qué efectos ha tenido en los distintos departamentos, si se han logrado los objetivos. ¿Qué problemas tenemos? ¿Cómo podemos resolverlos? ¿Qué ventajas tenemos? ¿Cómo podemos aprovecharlas?

Objetivos

Ligados a la estrategia general de la empresa deben ser medibles y orientan hacia los resultados esperados. En general, en este tipo de plan los resultados van a tener aspectos

cualitativos, como por ejemplo, el clima de un departamento después de una acción formativa. El posicionamiento de la formación en la empresa debe ser acorde con su misión y visión para así entender el concepto y qué significado tiene en la empresa.

Producto

A través del estudio de necesidades podemos “concretar” el producto. El resultado de la evaluación de necesidades nos ofrecerá información de las áreas que requieren una solución formativa. A veces el mejor reclamo es el producto en sí, si la formación se adecúa a las necesidades ya tenemos un elemento importante para el éxito de la formación.

Siguiendo a Gasalla (2003) algunas de las claves para diseñar el producto serían las siguientes:

- El producto debe ser pensado y diseñado para aplicarse en los puestos de trabajo.
- Las personas que van a recibir la formación saben que necesitan esa formación.
- La formación no solo es durante el curso debe ser transferido al puesto de trabajo y continua en este
- Cada público objetivo tiene un diferente estilo de aprendizaje.

Metodología

Dependerá de la dimensión del grupo, a qué departamento y grupo está dirigido. En este punto decidiremos el tipo de medios que vamos a utilizar (elegir el método pedagógico, apoyo de las nuevas tecnologías...), en general como va a ser la acción formativa.

Plan de acción

En esta parte del plan tenemos que hacer hincapié en las técnicas de comunicación a las que hemos hecho referencia, para desarrollar la acción formativa. En este punto podemos hacer uso de la publicidad, las relaciones públicas, la comunicación en la empresa... para comunicar la acción formativa. Debemos crear en este punto la cultura de cliente en toda la empresa, con especial hincapié en los siguientes aspectos para los cuales nos basamos en estrategias publicitarias, García (1999):

- Objetivos claros, exponer las ventajas del producto.
- ¿Por qué canal?
- ¿Qué argumento de venta vamos a utilizar?
- ¿Cómo lo vamos a conseguir?
- ¿Qué acciones de apoyo podemos utilizar?
- ¿Quién imparte el curso? Utilizar personal especializado.
- Metodología participativa que los alumnos aprendan haciendo y si es posible utilizar un componente lúdico
- Repetición

Presupuesto y plazos

Cuando hemos hablado sobre la variable precio en marketing, hemos hecho referencia a que al hablar de formación continua en la empresa, la mayoría de las acciones formativas vienen subvencionadas por gerencia o incluso de subvenciones externas (Estatales, Unión Europea...). Sobre el “timming” cada vez se exige que las acciones formativas se realicen en un corto plazo una vez se hayan identificado las necesidades. En grandes empresas con muchos trabajadores se debe intentar que los cursos de formación no duren más de un mes e intenten ser simultáneos para que haya una homogeneidad en la aplicación de los nuevos procedimientos. Quizás nos podemos plantear si el compartir los gastos de la formación con los empleados serviría para crear un mayor vínculo y responsabilidades.

Evaluación y control

La inversión en las acciones formativas persigue la creación de valor añadido, especialmente en forma de competencias que podemos aplicar en el puesto de trabajo. La empresa debe realizar investigación periódica sobre el grado de satisfacción de los empleados. Se debe también hacer un seguimiento sobre la calidad de la formación.

A través de auditorías en el puesto de trabajo, cuestionarios de satisfacción (“Happy sheet”) sobre la acción formativa, entrevistas personales, evaluación de transferencia (mide la puesta en práctica de los procedimientos adquiridos en el puesto de trabajo), y evaluación del impacto (información económica sobre el resultado de la formación).

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Podemos afirmar que toda acción formativa o plan de formación de la empresa debe ir acompañada de un plan de marketing que promocióne y “venda” a los propios empleados los planes formativos que se diseñan. Para ello podemos valernos de la herramientas que nos proporciona el marketing, en especial las vinculadas a la comunicación ya que ayudará a presentar de una manera clara los objetivos e incluso a motivar a los asistentes al plan de formación.

A lo largo de este capítulo hemos visto que el marketing no solo significa “vender” un producto a cualquier precio sin pensar en el cliente, sino que es comprender al cliente, escuchar, formular preguntas adecuadas, buscar los beneficios que se obtendrá con el producto..., aspectos que pueden ser trasladados al campo de la formación. Por otro lado también hay que ser realista y es necesario recordar que algunas organizaciones plantean la formación como un “milagro”, una receta para todo. En muchos casos hay otros problemas como son la carga de trabajo, las dificultades de promoción en la propia empresa, un clima laboral negativo, sueldos poco satisfactorios, etc. y que no se solucionan con formación, puesto que responden a aspectos estructurales y organizativos y no a necesidades formativas.

La formación continua, siempre que parta de un diagnóstico acertado de necesidades, es una herramienta para la motivación de los trabajadores. Las empresas pueden utilizar la formación continua para incentivar y motivar a aquellos trabajadores con alto rendimiento, facilitándoles el acceso a formación que pueda resultar de su interés, o que les vaya a permitir acceder a un mejor puesto de trabajo dentro de la organización que suponga una promoción y, en consecuencia, aumento del salario y más seguridad en el trabajo.

La formación de los trabajadores es un recurso para las empresas que apuestan por procesos de promoción interna, así como por la movilidad y sistemas de rotación de los trabajadores en distintos puestos de trabajo. Los Departamentos de Recursos Humanos pueden beneficiarse de las ventajas de la formación continua diseñando planes de formación que permitan a los trabajadores adquirir competencias profesionales que le van a permitir promocionar dentro de su organización hacia puestos de mayor relevancia o reconocimiento

o bien formase para sustituir las bajas o acumulaciones de trabajo en distintos puestos, fomentando en todo caso una mayor versatilidad de los empleados.



PARTE II





CAPÍTULO 5

EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

1. Objetivos

2. Metodología

2.1. El método Delphi

3. Aplicación DELPHI a una propuesta didáctica desde el “marketing para la formación”

3.1. Esquema general básico de la propuesta

3.2. Operativización de la propuesta

4. Trabajo de campo: Aplicación de la metodología DELPHI a la validación de la propuesta

4.1. Introducción

4.2. Elección de expertos “validadores”

4.3. Análisis de las puntuaciones otorgadas por los expertos a cada una de las preguntas en la primera vuelta.

4.4. Análisis de las valoraciones de los expertos: Segunda vuelta

4.5. Comparación de la valoración de cada pregunta para la primera y segunda vuelta

4.6 Valoración global de la propuesta

5. A modo de conclusión



1. OBJETIVOS

En la introducción de este trabajo, se presentaba éste como un trabajo de investigación descriptiva sobre la situación de la formación en el marco del *Lifelong Learning*, y su implementación en las empresas como sistema de formación, desde la consideración del Marketing como elemento motivador y facilitador de cara al logro de la eficacia y eficiencia de las acciones formativas. Se trata de introducir innovaciones que apoyen las acciones contextuales en la formación, dando un paso más allá de los estudios basados fundamentalmente en el estudio de necesidades, e incorporando de una manera explícita y operativa elementos que faciliten la renovación y la calidad de la formación, con la finalidad de promover la empleabilidad de las personas y la socialización laboral. El resultado pretendido se orientaría a la explicitación de una propuesta formativa avalada por la propia investigación. Específicamente esta investigación, respondería a los siguientes **objetivos**:

OBJETIVO 1: *Analizar las teorías didácticas y del curriculum de la formación y su aplicación en acciones formativas profesionalizadoras en el marco del Lifelong Learning.*

OBJETIVO 2: *Profundizar en el papel de las competencias y de los procesos de formación dirigidos a su desarrollo en el marco del Lifelong Learning.*

OBJETIVO 3: *Ofrecer un marco conceptual innovador que integre el marketing con la formación a lo largo de la vida.*

OBJETIVO 4: *Diseñar una propuesta formativa que responda a un desarrollo curricular por competencias, construyendo un itinerario completo desde el análisis del trabajo hasta la planificación y puesta en práctica en el aula, que alcance la máxima idoneidad para la aplicación en los contextos reseñados.*

OBJETIVO 5: *Validar una propuesta para la planificación y puesta en práctica de una acción formativa en el ámbito del Lifelong Learning, desde un enfoque por competencias, que tenga como elemento diferenciador el marketing para la formación.*

Conseguir el logro de estos objetivos, requiere un trabajo complejo configurado en diversas partes, siguiendo el hilo conductor de buscar la coherencia entre ellas, para llegar a una conclusión final. En primer lugar es necesario conocer el estado de la “cuestión”, marco teórico, que hemos realizado tratando de que el lector se sitúe ante el problema a analizar y

conozca los recursos que en parte vamos a utilizar para realizar nuestra propuesta. Aquí es donde se justifica este capítulo de metodología que se su misión principal va a ser validar los resultados y va a marcar sin duda, el valor y la transcendencia de la investigación en su ámbito específico que en nuestro caso es el de la investigación educativa, dentro de la “formación para el trabajo” y del “Lifelong Learning”. El cometido es corroborar y dar respuesta a los objetivos del estudio, centrados en validar una propuesta formativa en cuanto a su pertinencia, adecuación, diseño e itinerario para su puesta en práctica.

2. METODOLOGÍA

El conocimiento científico tiene su referente en la observación de hechos y sucesos, formulando conjeturas, proposiciones e hipótesis, tratando de describir de manera sistemática los acontecimientos y dar explicaciones de ellos como sucesos futuros, Albert (2007).

García Jiménez (2002, p. 25) entiende el proceso de investigación como “la actividad mediante la cual adquirimos nuevos conocimientos, empleando el método científico para realizar nuevas aportaciones al campo de la ciencia. O la aplicación de este a cada estudio concreto”. La investigación científica tiene como características principales la sistematicidad y el orden de pasos aceptados, en general, por la comunidad científica. El contraste de teorías y su generación para comprender y transformar la realidad es su objetivo principal.

Respecto de nuestra investigación, aunque situada en el campo de las “ciencias de la educación”, se centra en un escenario poco trabajado específicamente dentro de estas, como lo es en general la pedagogía laboral y modalidades formativas como el “continuum formativo,” a los que hoy están sometidas las personas para mantener la empleabilidad. Éste es un concepto que requiere exigencias marcadas por muchas singularidades respecto de las formaciones regladas, diferenciándose fundamentalmente por los escenarios donde se demanda y donde se realiza, distintos de los ámbitos de la educación reglada.

Ello implica también la utilización de metodologías de investigación que reúnan determinadas características. Seleccionamos como referente la definición que nos aporta, Hernández Pina (1995, p.3) quien la define como “el estudio de los métodos, procedimientos

y técnicas utilizadas para obtener un conocimiento, una explicación y una comprensión científica de los fenómenos educativos, así como también para solucionar problemas educativos y sociales”. La investigación educativa en general aplica conceptos y conocimiento científico y método al ámbito de las Ciencias de la Educación. Aunque la investigación en éstas, tal como ya hemos reflejado, están presididas por los fenómenos peculiares que estudian, la diversidad y pluralidad de métodos fines y objetivos hacen que presenten unas dificultades o peculiaridades específicas, como así lo indican Latorre-Rincón (1996, cit. por, Albert, 2007, p. 22):

- Gran dificultad epistemológica de los fenómenos educativos.
- El carácter multidisciplinar. (Psicología, Sociología, Filosofía).
- Carácter pluri-paradigmático. Diferentes perspectivas y métodos.
- Relación peculiar entre el investigador y el objeto investigado. Es difícil la difícil de alcanzar la objetividad total.
- Dificultad para establecer la generalización, la naturaleza de los fenómenos hacen a veces que sea difícil realizar y extrapolar conclusiones.

Por nuestra parte, añadiríamos el desconocimiento por parte de las investigaciones más institucionales, casi siempre ligadas a la formación “formal”, no visualizando nuevos ámbitos de la “formación” como lo es al que nos estamos refiriendo, en donde los formadores tenemos que crear nuestras propias metodologías y referentes específicos para intervenir en procesos *ad hoc* de la formación *Lifelong Learning*, concepto muy difundido entre las instituciones -tal como vimos en el marco teórico de este trabajo-, pero que carece en la actualidad con muy pocos elementos específicos de la “didáctica” y, en general, de aportaciones de la investigación educativa para ser implementado.

El objeto del método cualitativo es el conocimiento de la realidad, fundamentalmente, a través del discurso para después extraer las conclusiones pertinentes. Entendiendo el discurso como ese conocimiento que nos proporcionan los informantes a través de la palabra o por escrito siendo, “el lenguaje, no solo un instrumento para investigar la sociedad, sino que es el objeto por el que se interesa” Báez y Pérez de Tudela, (2007, p. 37). La investigación con esta metodología es conveniente cuando se desean conocer las razones por las que los individuos actúan de la forma en que lo hacen, tanto en lo diario como en algún suceso en concreto. La investigación cualitativa posee unos criterios de calidad más allá de la fiabilidad y validez aplicados en la investigación cuantitativa que, aunque “algunos autores proponen aplicarlos, la mayoría pretende un cambio de perspectiva” Tojar, (2006, p. 215). El autor

señalado indica que los criterios de calidad más utilizados son los establecidos por Guba y Lincoln (1985) que se engloban en cuatro dimensiones: *credibilidad*, entendida no solo como realizar descubrimientos creíbles, sino como ser transparente en el proceso; *transferibilidad*, formulando hipótesis de trabajo relevantes en el contexto; *dependencia*, haciendo referencia a la consistencia de los resultados; y *conformidad*, mediante un análisis reflexivo y reconstrucción del conocimiento desde varios puntos de vista.

En general, la metodología cualitativa “se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” Taylor y Bogdan, (1984, p. 20). La mayor parte de los autores concuerdan al describir las características de esta metodología, entre las que nos encontramos con un tipo de investigación humanista, que es arte, transdisciplinar, con compromiso ético con la mejora y la creación del conocimiento y posee pluralidad metodológica, (Tojar, 2006).

Después de esta pequeña referencia a la metodología en la investigación educativa y teniendo en cuenta la singularidad de este trabajo, nos hemos inclinado por elegir, un método fundamentalmente prospectivo, reconocido y aceptado por la comunidad científica que sirva para indicarnos en primer lugar la pertinencia de la propuesta que realizamos y al mismo tiempo, que sea “validada,” con las sugerencias y aportaciones de los informadores seleccionados, Se trata del método DELPHI, al que consideramos muy adecuado para este cometido.

2.1. El método DELPHI

DELPHI es un método de predicción que se basa en el consenso de los resultados de cuestionarios que han sido enviados a un panel de expertos, obtiene y redefine las opiniones de los componentes del grupo respetando su autonomía. A partir de diferentes rondas, los cuestionarios enviados a los expertos se analizan y los resultados finales son reenviados al panel para que puedan ser reformulados. El método persigue conseguir la respuesta “correcta” a través del consenso.

Este procedimiento tiene tres características principales:

- Anonimato de los participantes. Las opiniones se recogen de cuestionarios enviados a los participantes. Esta condición evita la aparición de líderes de

opinión. En la actualidad se pueden utilizar el correo electrónico o cuestionarios web para este cometido.

- Interacción y feedback controlado. Los cuestionarios se envían en varias rondas, cuando los organizadores los reciben reformulan las cuestiones, cada integrante del grupo no pierde su autonomía.
- Respuesta de grupo estadística. La opinión del grupo está definida por una suma de todas las opiniones en la ronda final. Los cuestionarios se analizan por distintos métodos estadísticos (medidas de tendencia central, “t” de student, porcentajes, índices de concordancia...etc) para precisar una mediana, establecer comparaciones o elegir aquellas respuestas y opciones que contribuyan a la mejora de la propuesta.

Dentro de los métodos de pronóstico, el método Delphi es clasificado en la familia de los métodos cualitativos o subjetivos. Esta herramienta permite producir información confiable para la toma de decisiones. Se ha utilizado en ciencia y tecnología cuando no hay datos suficientes para hacer una predicción pero también es útil en la educación. Esta técnica permite a los investigadores y a los estudiantes obtener una visión más detallada y profunda acerca de los supuestos (y de las opiniones que existen) sobre un problema específico.

El nombre “Delphi” fue escogido para hacer mención a la ciudad de la antigua Grecia, Delfos, dónde era célebre el oráculo que habitaba el templo y adivinaba el futuro. Dalkey uno de los inventores del método decía que el nombre Delphi o Delfico era en cierta forma desafortunado. El nombre se asocia con algo esotérico, oculto cuando precisamente lo que pretende es lo contrario: aclarar el futuro, mejorar pronósticos y hacer cálculos sobre lo que puede ocurrir en el futuro. El método trata de obtener lo máximo de una información disponible imperfecta o pobre.

2.1.1. Definición y contexto histórico

El objetivo de la mayoría de las aplicaciones del método Delphi es la exploración de ideas de una manera fiable y creativa. También se utiliza para poder tomar decisiones en base a una información o “problema”. El método se basa en una estructura de cuestionarios que consiguen información de un grupo de expertos de una manera controlada. Siguiendo a Helmer (1997), Delphi representa una herramienta de comunicación entre grupos de expertos y facilita la formación de una opinión sobre un tema en concreto. El método elimina

la interacción social que existe al reunir a un grupo de expertos físicamente y evita así la formación de opiniones y el seguir al “líder de opinión”. Los expertos se basan en su propia opinión e intuición. El método Delphi ha sido utilizado para generar opiniones en tecnología, educación y otros ámbitos (Cornish, 1977).

Los estudios que llevaron al surgimiento del método Delphi comenzaron en el año 1944. Un general del ejército norteamericano, Henry H. Arnold, ordenó la creación de un informe sobre las futuras novedades tecnológicas que se utilizarían en el terreno militar. Se utilizaron diferentes métodos para conseguir los datos pero al no haber información suficiente se desarrolló el método. Helmer (1959) y otros participantes crearon el proyecto RAND (Research and development), investigación y desarrollo para las fuerzas armadas norteamericanas. Publicaron un trabajo donde exponían la idea de que en los campos en el que no era posible desarrollar reglas científicas, el testimonio de expertos es permisible para realizar predicciones. El método Delphi reconoce la opinión de expertos en un tema como una fuente legitimada que se puede utilizar en hacer estimaciones o predicciones. El problema de agrupar a diferentes expertos en grupo a debatir sobre un problema y generar opiniones puede crear grupos de opinión, sufrir tendencias de otros expertos para tomar una decisión en concreto o abandonar la suya, Fowles, (1978).

En los años 60 en el contexto de la corporación RAND, Helmer y Dalkey (1963) propusieron un método para juntar todos los juicios y opiniones del panel de expertos. Una de las primeras aplicaciones del método fue en el área tecnológica y los nuevos inventos, su impacto en la sociedad y en la economía, Adler y Ziglio, (1996).

En términos de predicción, el objetivo del método Delphi es combinar la opinión de expertos para determinar la posibilidad de que la tecnología o modelo propuesto tenga un desarrollo en el futuro o pueda ser utilizado.

2.1.2. Las bases del método Delphi.

El método Delphi se basa en un ejercicio de comunicación en grupo entre un panel de expertos que están dispersos geográficamente, Adler y Ziglio, (1996). La técnica permite que los expertos trabajen sistemáticamente con un problema complejo o una tarea en concreto. La metodología es sencilla: Se compone de una serie de cuestionarios que son enviados por email o a través de otros canales informáticos a un grupo de expertos en la materia

previamente seleccionados. Estos cuestionarios son diseñados para desarrollar respuestas individuales a los problemas planteados y permiten a los expertos perfeccionar sus ideas en cuanto el grupo evoluciona sobre la tarea asignada. La interacción en el grupo es anónima en cuanto a los comentarios o predicciones. Las respuestas son presentadas al resto del grupo de manera que se elimine cualquier identificación con el experto en cuestión. Muchos autores coinciden, en su totalidad o en gran parte, con esta forma de entender la técnica Delphi. Por ejemplo, Uhl (1991) lo describe como un proceso de comunicación entre varios sujetos realizando este cometido sin interrelación entre ellos, utilizando cuestionarios abiertos y cerrados, en donde se pregunta por una determinada problemática, sobre la que se quiere conocer su utilidad futura, consensuando las respuestas en distintas rondas hasta obtener una visión clara de cómo debe funcionar la propuesta o el objeto de investigación en cuestión.

Pasos del método

Siguiendo a Fowles (1978) los pasos del método Delphi serían:

1. Constitución del equipo para crear y controlar el Delphi en un tema a plantear.
2. Selección de uno o más paneles de expertos para participar en el ejercicio.
Asegurar que los participantes son expertos en la materia.
3. Desarrollar la primera vuelta del cuestionario Delphi
4. Primera prueba del cuestionario para asegurar que el texto no da lugar a ambigüedades o no está claro
5. Envío del primer cuestionario a los participantes.
6. Análisis de la primera ronda de respuestas
7. Preparación de la segunda ronda de cuestionarios
8. Envío de la segunda ronda a los participantes
9. Análisis de la segunda ronda de respuestas (Los 7 y 9 podría repetirse hasta que se alcance estabilidad en los resultados)
10. Preparación de un informe que presente las conclusiones del ejercicio.

Durante el proceso es importante que todos los participantes entiendan el ejercicio y que estén bien informados en el área que se va a tratar, si no podría darse el caso de que las respuestas no sean apropiadas y que cause frustración en los participantes. El número mínimo de participantes depende del diseño del estudio. Los estudios sugieren entre 15 y

100 participantes pero dependiendo de las circunstancias un grupo de 4 participantes puede funcionar correctamente.

Antes de tomar la decisión de utilizar el método Delphi debería ser considerado el contexto en el que el método va a ser utilizado. Adler y Ziglio (1996) sugieren una serie de cuestiones previas que deberían formularse:

- Qué tipo de proceso de comunicación en grupo es deseable para explorar el problema
- Quiénes son los expertos en el problema y donde están
- Cuáles son las técnicas alternativas y qué resultados razonables se esperan de la aplicación del método Delphi.

Una vez contestadas estas cuestiones se puede decidir si el método es la elección apropiada en el contexto que queremos aplicar. El no responder a estas preguntas puede desacreditar todo el proceso.

Los resultados del método Delphi son opiniones y son sólo válidos como las opiniones de los expertos que componen el panel, Martino, (1978). El punto de vista que se extrae está resumido de manera estadística más que como una mayoría que se decide por una opción. Las rondas de cuestionarios tienen como objetivo disminuir el espacio intercuartil precisando la mediana.

Las nuevas tecnologías han permitido el relanzamiento del método Delphi que había caído en cierto desuso. Delphi es un procedimiento simple, fácilmente aplicable en el marco de una consulta a expertos. El método sirve para la toma de decisiones pero debe estar adaptada en función del objetivo del estudio para la prospectiva. Y es que no es necesario obtener a toda costa una opinión consensuada mediana, pero es importante confrontar varios grupos de respuestas para el análisis de puntos de convergencia múltiples. El método se puede aplicar indistintamente en el campo de la tecnología, de la gestión y de la economía como en el de las ciencias sociales.

Delphi es, sin duda, una técnica que desde hace unos cincuenta años ha sido objeto de múltiples aplicaciones en todo el mundo. A partir del procedimiento original, se han desarrollado otras aproximaciones. De este modo, un mini-Delphi propone una aplicación en tiempo real del método: los expertos se reúnen en un lugar y debaten cada cuestión antes de responder. Últimamente, la utilización de nuevos modos de interacción entre expertos,

como el correo electrónico o las plataformas online, tienden a desarrollarse y a convertir el procedimiento en más flexible y rápido.

2.1.3. Ventajas del método Delphi

Siguiendo al profesor Vélez mencionamos las ventajas de la utilización del método Delphi, Vélez, (2003):

- El Método Delphi reconoce de hecho la diferencia entre una opinión subjetiva (basada en la experiencia, en la intuición disciplinada) y una opinión arbitraria. El juicio de expertos sobre un tema relativamente desconocido puede ser considerado como subjetivo, pero no arbitrario.
- Reconoce la utilidad del buen juicio y criterio del ser humano y en particular de un grupo de expertos. Normalmente una persona sola no tiene los suficientes conocimientos como para establecer un pronóstico consensuado. La metodología Delphi pone en valor la toma de decisiones en equipo, el método puede eliminar ciertos sesgos que se presentan cuando se acude a la opinión de un solo experto o a un grupo no anónimo, en el cual se puede presentar esa tendencia que se denomina, “seguir al líder”. Podría ocurrir que si alguien del grupo sabe que una de las personas con mayor experiencia y autoridad emite un juicio se adhiera automáticamente a esta opinión por el simple hecho de pensar “tiene experiencia y muchos años en el sector”.
- Reduce el temor de un miembro del grupo de retractarse o modificar una opinión ya expresada.
- El Método Delphi también elimina o reduce los efectos nocivos del trabajo por comités, donde con frecuencia se pueden presentar los sesgos como “seguir la opinión de la mayoría”.
- Tanto el grupo coordinador como el grupo de expertos deben asumir un rol reflexivo, que permita apertura a las opiniones en desacuerdo.
- El equilibrio entre preguntas abiertas y cerradas, necesita ser cuidadosamente considerado para motivar los puntos de vista alternos, para enriquecer el proceso.
- La técnica Delphi ha demostrado ampliamente ser un método útil y flexible para alcanzar consenso en un área de incertidumbre o de falta de evidencia empírica.

2.1.4. Usos del método Delphi

Vélez (2003) define los variados escenarios en los que puede ser utilizado el método

- Mejorar la comunicación en grupos de trabajo
- Hacer predicciones sobre cómo va a ser o cómo debe ser las aplicaciones en el futuro sobre temas de tecnología, economía, educación o asuntos sociológicos.
- Mejorar el proceso de aprendizaje al ampliar considerablemente el conocimiento de los participantes sobre un tema dado.
- Permite comunicar el problema al grupo y a través de una toma de decisiones grupal llegar a una solución del problema a través del consenso.
- Identificar necesidades y solucionar problemas.
- Identificar y estudiar un rango de posibles alternativas o estrategias para resolver un problema.
- Identificar, analizar y explicitar los supuestos de una opción o alternativa.
- Encontrar información para generar consenso en un grupo de expertos.
- Integrar juicios sobre un tema interdisciplinario.

2.1.5. Pasos para la aplicación del método

Siguiendo a Martínez Piñeiro (2003) presentamos de manera resumida los pasos para llevar a cabo la aplicación del método con ciertas garantías de calidad:

- Delimitación del problema y selección de expertos a consultar
- Elaboración y envío del primer cuestionario de preguntas (generalmente en esta ronda abiertas)
- Recogida de esta primera información y elaboración e envío del 2º cuestionario (en este caso cuantitativo)
- Análisis de respuestas. si se considera que la información recibida es ya muy fiable por el consenso recibido entre los informantes. No se necesitan más rondas
- Si la información recibida no aclara el proceso o hay desacuerdos se repiten las rondas hasta que se consiga (generalmente no superior a cuatro rondas)

- Análisis final de resultados una vez alcanzado el acuerdo, este análisis se realiza a través de la utilización de estadísticos.

En lo que respecta a los estadísticos, la autora citada, enumera una serie de ellos que se pueden seleccionar partiendo del planteamiento realizado y de los datos obtenidos a través de los distintos cuestionarios:

- Rangos basados en los cuartiles: el rango semiintercuartílico, o distancia media entre el primero y el tercer cuartil,
- El coeficiente de variación: esto es la desviación típica de las respuestas dadas a la pregunta dividida entre la media,
- Intervalo de confianza de la media: la media más menos un determinado valor de desviaciones típicas,
- Porcentaje en alguna o algunas de las categorías de respuesta,
- Cociente entre la desviación típica y la desviación típica uniforme,
- Pruebas de bondad de ajuste, como “Chi cuadrado” que compara frecuencias observadas de las distintas categorías, con las frecuencias teóricas
- “T” de student para muestras relacionadas en las que se realiza un contraste de medias obtenidas en dos vueltas.
- La prueba Z de Kolmogorov-Smirnov. Se trata de una prueba no paramétrica que se emplea para determinar la bondad de ajuste de dos distribuciones de probabilidad entre sí.
- El Test de Shapiro–Wilk, que se usa para contrastar la normalidad de un conjunto de datos.

Otros autores como Landeta (1999) o Pérez-Campanero (1991), amplían algunos de los anteriormente citados y realizan matizaciones, pero en general, utilizan en diferentes estudios los estadísticos citados, dentro de “las medidas de tendencia central.”

En síntesis, en el método DELPHI se parte de la información disponible (histórica) y se busca intuir tendencias o ciclos que nos permitan tener información exhaustiva sobre un hecho o un contexto y ver su posible evolución en acontecimientos futuros, o la reafirmación de que la actuación que se está realizando es la más correcta de las posibles. Se basa en la utilización sistemática de un juicio intuitivo emitido por un grupo de expertos, éstos deben ser anónimos y emitir el juicio sin contacto con sus compañeros. Las preguntas se refieren, por ejemplo, a las probabilidades de realización de hipótesis u objetivos de una determinada propuesta o un de acontecimiento, en base a la que queremos comprobar si es correcta la

actuación que estamos realizando con relación al tema de estudio, o cual será, si es el caso, el desarrollo futuro o su valor en su ámbito de aplicación.

La calidad del trabajo y los resultados estribará, sobre todo, del cuidado con que se realicen los cuestionarios y sobre todo la elección de expertos que van a actuar como jueces y de ellos dependerá bien la nueva propuesta o la proyección futura del tema en cuestión. Delphi es un método de pronóstico, clasificado habitualmente dentro de los métodos cualitativos o subjetivos.

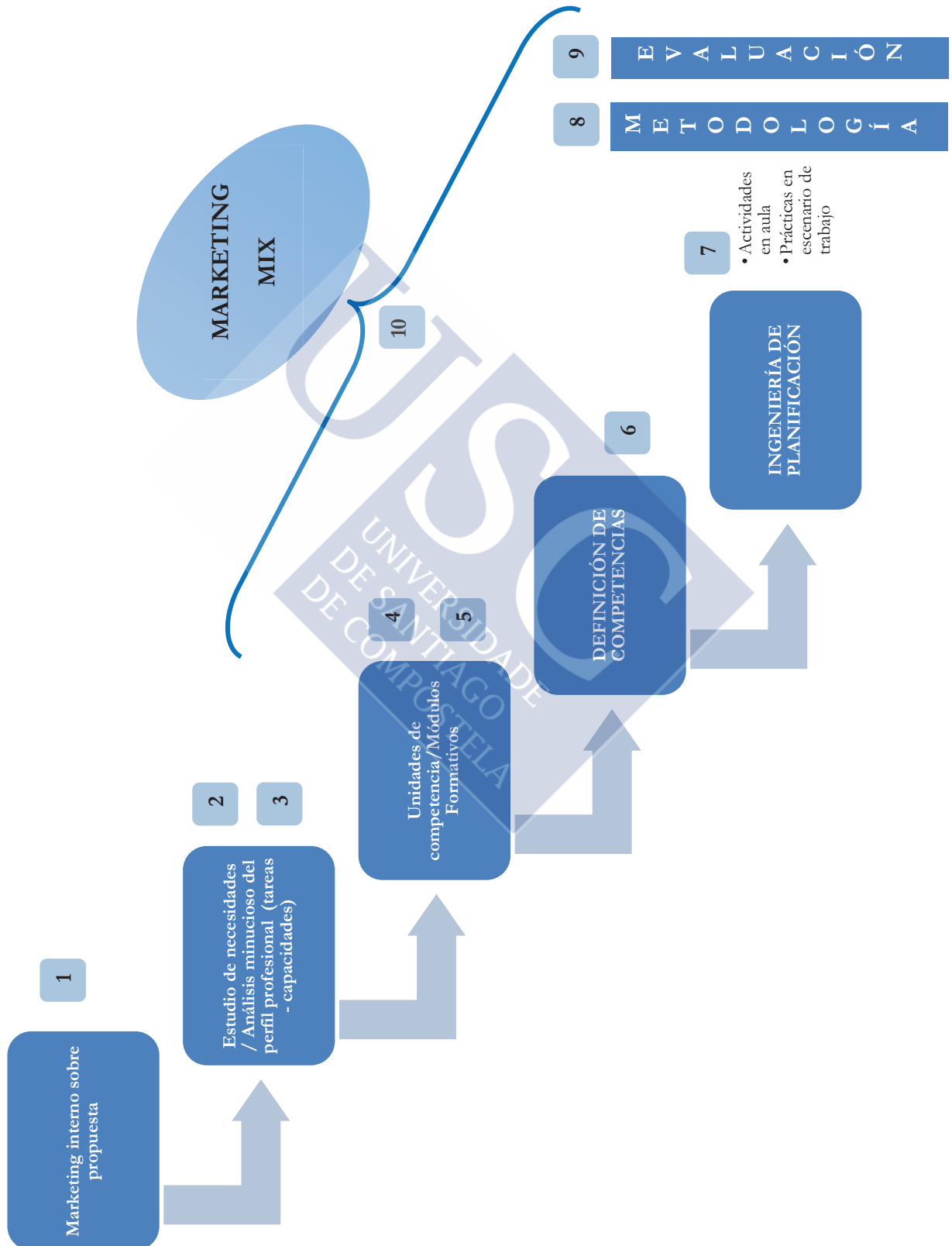
3. APLICACIÓN DELPHI A UNA PROPUESTA DIDÁCTICA DESDE EL “MARKETING PARA LA FORMACIÓN”

En este trabajo pretendemos validar una propuesta de intervención didáctica para acciones formativas del *Lifelong Learning*, empleando técnicas de marketing como estímulo y apoyo a la formación de cara al logro de resultados.

Este diseño lo realizamos teniendo en cuenta modelos de planificación propuestos por autores muy consolidados en el ámbito de la educación no formal, modificados *ad hoc*, para este cometido, con la finalidad de introducir sobre ellos variaciones respecto de “introducción de marketing”, “diseño curricular por competencias” “estudios de necesidades” y “selección de contenidos en base a estas”. Los modelos seleccionados para actuar como vehiculizadores de la propuesta fueron referenciados en el marco teórico y corresponden a Leboterg (1995); Ferrández (19996 y 97); Sarceda (2002); Navío (2005); Rial (1997, 2004, 2006, 2008); Mas y Tejada (2013), así como otras aportaciones de diferentes autores también referenciados en el marco teórico y de los que se extrajo la idea de su planteamiento.

La propuesta pretende ser innovadora y necesitamos que esto lo corroboren expertos cualificados en estos ámbitos de conocimiento. Nos basamos en que en la propuesta se introducen elementos de marketing, vehiculizados a través de una fusión de modelos aplicados a contextos similares o con elementos comunes respecto de las formaciones *Lifelong Learning* como lo son los modelos que se aplican en la formación ocupacional y continua.

3.1. Esquema general básico de la propuesta



3.2. Operativización de la propuesta

PUNTO 1

1. Acciones de marketing interno. A realizar antes de comenzar la acción formativa. (Realiza Departamento de Formación).

Antes de comenzar la acción formativa el departamento de formación debe tener claros los objetivos que se quieren alcanzar al realizar la acción formativa.

Objetivos

Ligados a la estrategia general de la empresa deben ser medibles. Marcan los resultados esperados, en general cuando realizamos una acción formativa y la empresa va a realizar un esfuerzo económico los resultados van a tener aspectos cualitativos, se quiere medir cómo la acción ha supuesto una mejora de la eficiencia, que porcentaje de beneficio reporta a la empresa; podríamos hablar en este punto del porcentaje de beneficio que se espera que aumente, la puntualidad en entrega de pedidos o por ejemplo un aumento en la satisfacción de los clientes. El posicionamiento de la formación en la empresa debe ser acorde con su misión y visión para así entender el concepto y qué significado tiene en la empresa.

Análisis de la situación

Análisis del estado de opinión que existe sobre la formación en la organización. Este análisis se puede realizar a través de encuestas, cuestionarios. Todavía no queremos definir a través del estudio de necesidades qué formación necesitan los empleados. Necesitamos conocer cuál es la actitud hacia la formación ya que como hemos visto en el parte primera de este trabajo existen reacciones y comentarios y actitudes hacia la formación que son similares en todo tipo de sectores empresariales. Hoy en día un cuestionario de este tipo resulta muy fácil de organizar, apoyándonos en las nuevas tecnologías muchas de las empresas tienen sistemas tipo intranet a través del cual se puede enviar el cuestionario, las respuestas se envían a una base de datos, los resultados son en un corto plazo. Ámbitos en los que se deben basar los cuestionarios.

- Actitudes hacia las acciones formativas en el último año
- Actitud hacia los contenidos de las acciones formativas realizadas

- Actitud hacia la formación continua en la empresa y gestión de esta por parte del departamento de formación y/o dirección
- Motivación para la realización de las acciones formativas
- Remuneración de las acciones formativas pasadas
- Presentación y comunicación de las acciones formativas realizadas
- Grado de uso de incentivos / actividades transversales de apoyo a las acciones formativas realizadas

Revisar de una manera crítica y constructiva el tipo de formación que se ha realizado en los últimos años desde el propio departamento de formación podremos analizar qué efectos ha tenido a nivel de objetivos ha tenido en los distintos departamentos, si se han logrado los cambios que se pretendían. **¿Qué problemas tenemos? ¿Cómo podemos resolverlos? ¿Qué ventajas tenemos? ¿Cómo podemos aprovecharlas?**

PUNTOS 2 y 3

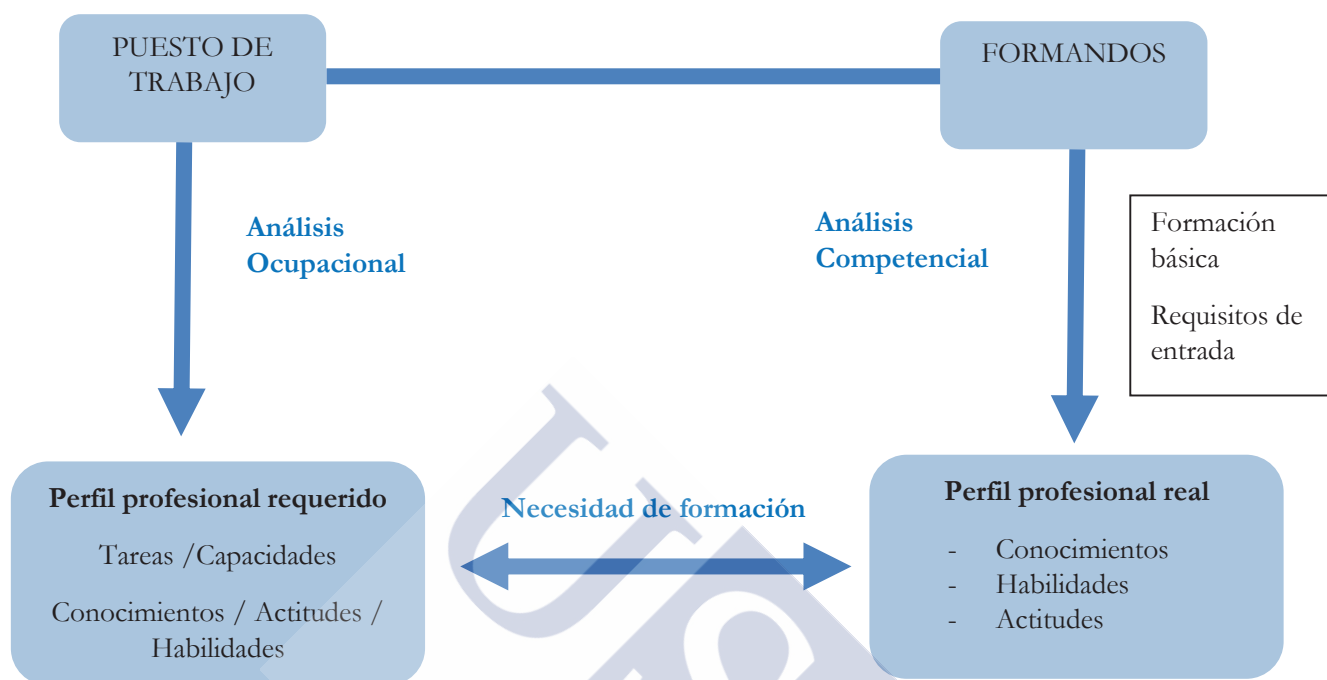
2. Estudio de necesidades/análisis minucioso del perfil profesional, tareas capacidades. Análisis de las características de los formandos.

También considerados como elementos de partida de la acción formativa, en todo caso previos al comienzo específico de la acción, pero de la máxima importancia para el éxito o fracaso de esta es el conocimiento de las necesidades de los formandos y de los requerimientos en términos de competencias: el análisis de necesidades aparece íntimamente ligado a los procesos de planificación, siendo uno de los primeros pasos que hay que realizar para planificar procesos de intervención.

Desde nuestra propuesta de una acción formativa de life long learning las necesidades de formación las determinamos a partir del esquema, relacionadas con lo ya citado: Individuo, puesto de trabajo, competencias.

En el esquema que proponemos, Sarceda (2002) señala claramente las dos vías de análisis para determinar las necesidades, de una parte las derivadas del escenario de trabajo para concretar su perfil profesional y de otra las necesidades de los formandos respecto de los requerimientos de ese puesto.

DEFINICIÓN BÁSICA DE NECESIDADES FORMATIVAS



Necesidad de formación = Inadecuación de competencias

Figura 5.1: Definición de necesidades formativas. Elaboración propia a partir de Xunta de Galicia (1997)

Como ya señalamos en el capítulo 3, en esta propuesta introducimos una modalidad para la determinación de necesidades poco usada comúnmente como lo es el citado “balance de competencias”, lo hacemos considerando que debemos calibrar el déficit en las mismas unidades utilizadas para el análisis del perfil, competencias y capacidades.

Realización práctica del balance.

Este balance se hace con ayuda de acompañamiento, es decir, con un conductor de entrevista que en este caso debe ser un experto del departamento de formación, se trata de que el candidato explique su curriculum vitae y el acompañante (tutor) matice a través de las preguntas recogidas en el panel las coincidencias y los déficits respecto de cada una de ellas, recogiendo las evidencias que presenta (bien a través de documentos o evidencias fundamentadas). El resultado final (balance) debe permitir con claridad determinar cuáles son las carencias respecto de las competencias que la acción formativa pretende conseguir

en los participantes y otros aspectos referidos a déficits formativos incluyendo la formación básica necesaria para abordar ese trabajo.

| | | | | | | |
|--|---|---|--|--|---|--|
| Competencias demandadas por el perfil | Capacidades | Estudios F.P específica | Contenidos qué ha aprendido y le han quedado | En que nota que debía profundizar (contenidos) | Que competencias demandadas por el perfil domina (evidencias) | Que capacidades del perfil domina. (evidencias) |
| Respuesta contrastada: | Respuesta contrastada: | Respuesta contrastada: | Respuesta contrastada: | Respuesta contrastada: | Respuesta contrastada: | Respuesta contrastada: |
| Experiencias profesionales desarrolladas | Descripción de las funciones y de las funciones desarrolladas | Oficios y profesiones que le Habría gustado hacer | Qué volvería a hacer /Que no volvería hacer | Qué expectativas tiene respecto de la acción formativa que quiere realizar | Considera que la acción mejorará su puesto actual o le dará entrada en la empresa | Culminaría una aspiración o expectativa personal respecto a su rol profesional |
| Respuesta contrastada: | Respuesta contrastada: | Respuesta contrastada: | Respuesta contrastada: | Respuesta contrastada: | Respuesta contrastada: | Respuesta contrastada: |

Tabla 5.1: Balance de competencias

Producto final

- **NECESIDADES** = Competencias demandadas por el perfil-Competencias que domina el candidato. Enumeración de déficits específicos sobre que la formación tiene que recomponer.
- **NECESIDADES**= Formación (requisitos de entrada básicos)- Déficit detectados en formación básica o transversal.
- Informe detallado minuciosamente sobre “necesidades” corroborado por la persona que realiza el balance y por el tutor o “coach” de acompañamiento.

PUNTO MARKETING MIX 4 AL 9

3. Mostrar el camino del producto formativo a los alumnos: informar, explicar, comunicar.

El marketing mix, parte operativa del marketing acompaña a nuestro modelo una vez que tenemos definido la acción formativa que vamos a llevar a cabo, el marketing juega un papel fundamental en la planificación de las acciones formativas para conseguir acciones más satisfactorias entre los empleados.

Siguiendo las 4P's del marketing sobre las que podemos actuar vamos a desarrollar los puntos y acciones que se pueden llevar a cabo

PRODUCTO

A través del estudio de necesidades vamos a “extraer” el producto, hemos desarrollado como hacer un estudio de necesidades en el punto 2 de este modelo además de explicar cómo hacer un análisis del perfil profesional.

El resultado de un estudio de necesidades nos ofrece información de las áreas que requieren una solución formativa. En muchas ocasiones el producto en sí de gran calidad e interés para los empleados implica muchos puntos a favor para la eficiencia.

Claves para diseñar el producto:

- El producto debe ser pensado y diseñado para aplicarse en los puestos de trabajo.
- Las personas que van a recibir la formación saben que necesitan esa formación.
- La formación no solo es durante el curso debe ser transferido al puesto de trabajo y continua en este
- Cada público objetivo tiene un diferente estilo de aprendizaje.
- Instrumento: recoger en cuestionario construido *ad hoc* opiniones sobre comprensión de la acción, preguntas cerradas y abiertas (no más de 10)

PRECIO

Cuando hemos hablado sobre la variable precio en marketing en el marco teórico de esta tesis hemos dicho que al hablar de formación continua en la empresa y las acciones de long life learning, la mayoría de estas acciones formativas vienen subvencionadas por la dirección de la empresa o incluso de subvenciones externas (estatales, Unión Europea...). .

Como hemos mencionado anteriormente quizás nos podemos plantear si el compartir los gastos de la formación con los empleados serviría para crear un mayor vínculo y responsabilidades. También podremos utilizar recursos como enviar el coste de la acción formativa y presentarla como subvencionada. De esta manera podremos crear una mayor sensibilidad y concienciación entre los empleados.

DISTRIBUCIÓN

La distribución corresponde a la parte operativa de la metodología.

Dependerá de la dimensión del grupo, a qué departamento y grupo está dirigido. En este punto decidiremos el tipo de medios que vamos a utilizar (elegir el método pedagógico, apoyo de las nuevas tecnologías...), en general como va a ser la acción formativa.

Explicar: Tipo de formación: Online / Presencial / Mixta

Horarios: Informar/explicar: Requiere del tiempo libre de los empleados / durante el horario laboral / Implica combinar parte del tiempo libre del empleado además de horas de trabajo

| <i>Tipo de formación</i> | |
|--------------------------------|--|
| Formación online | Formación presencial |
| Mentoring | Coaching |
| Tutorías personalizadas | Universitaria |
| Formación en equipos | Escuela de negocios, consultorías |

PROMOCIÓN

En esta área tenemos que hacer hincapié en las técnicas de comunicación que hemos aprendido para desarrollar la acción formativa en el marco teórico. En este punto podemos hacer uso de la publicidad, las relaciones públicas y la comunicación en la empresa. Cómo se va a comunicar la acción formativa y todo lo que rodea su “puesta en escena” va a ser clave para su éxito incluso si tenemos muy definido lo que los empleados requieren a través del

estudio de necesidades y de las competencias no va a servir si no tenemos una estrategia de comunicación y actuamos sobre las 4 p's del marketing.

“Tener claro lo que se quiere decir y a través de que canal para que el mensaje llegue en condiciones óptimas al receptor”. “Conseguir las metas y objetivos de la organización respecto de la formación”. Explicar/Incentivar: Formación voluntaria o formación obligatoria. En ambos casos tratar de que el alumno reflexione y comprenda, el “valor personal de las ganancias formativas que va obtener”.

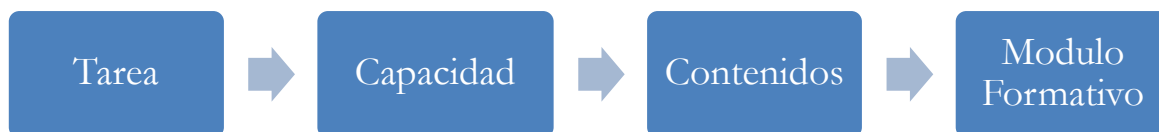
- **Presentación:** Charla responsable del Departamento de Formación/profesores/algún mando empresa.
- **Comunicar a través de los canales de la empresa.** Desarrollados en la parte de comunicación en la empresa, podemos observar los flujos de la comunicación y utilizarlos para llegar a nuestro público objetivo.
- **Cómo comunicar a través de qué canales.** Podremos seleccionar los canales más apropiados dependiendo del tipo de público al que nos dirigimos, desde un folleto simple de papel hasta una página web desarrollada exclusivamente para hacer una acción formativa.
- **¿Qué argumento de venta vamos a utilizar?** Hemos repasado en el capítulo referente al marketing las opciones y argumentario a utilizar cuando en la empresa queremos desarrollar una acción formativa
- **¿Qué acciones de apoyo podemos utilizar?** En esta área debemos incluir los INCENTIVOS a los empleados, son una parte fundamental ya que atañe al campo de las emociones, pequeños detalles que se incluyeron e en el cuadro de acciones incentivadoras marcan sin duda la diferencia. En el marco teórico hemos detallado una tabla con la relación de acciones que se pueden utilizar en esta área.
- **¿Quién imparte el curso?** Utilizar personal especializado. Una consultoría externa experta en una temática o utilizar un “gurú” en la materia a desarrollar es en sí un incentivo que influye también en la satisfacción.

PUNTOS 4, 5, 6 y 7

4. Planificación en base a las unidades de competencia y módulos formativos: ingeniería de planificación

En la propuesta que presentamos la cuestión clave para una planificación que respete la “profesionalización”, que es fundamentalmente de lo que se trata en las acciones formativas para las que realizamos la planificación, tiene que ir más allá de una formación que enriquezca en un sentido formativo genérico, de crear un bagaje cultural, pasando a ser una formación que incluya las situaciones y organización del propio trabajo haciendo posible la construcción de las competencias. En el apartado 4,5 organizamos las unidades de competencia (UC en lo sucesivo) ver definición en página (151) y a partir de ahí la tarea fundamental es seleccionar los contenidos de los módulos formativos, y es ahí donde toma cuerpo el concepto de ingeniería de planificación, se trata siguiendo el modelos de Le Boterf (2001) de incorporar a través de la planificación los “conocimientos” y “contenidos” que permitan a través de la acción formativa obtener la competencia. Estos conocimientos estarán ajustados a los requerimientos específicos de la tarea, tomando esta como parte física del trabajo y la capacidad como la aptitud o habilidad para realizarla, a través de los conocimientos teóricos, prácticos y actitudinales, que el individuo moviliza en ese momento. En el apartado 6 definimos las competencias, en primer lugar la competencia general que demanda el perfil completo y las competencias o subcompetencias que el individuo movilizará para resolver cada unidad de competencia en términos de trabajo. El criterio para la competencia general será el que se deduzca de la suma total de capacidades que el individuo movilizará en la totalidad del perfil. Las competencias específicas, se seguirá el mismo criterio de suma de capacidades dentro de cada UC, siendo el diseñador quien decide la amplitud de ésta apoyándose en su definición, ver página 151.

Aquí comenzaría estrictamente el punto nº 7 con la operativización del proceso se realiza de la manera siguiente: se parte del perfil profesional, de las UC que abarque el perfil (objeto de la acción formativa) y del análisis de tareas realizado en la fase anterior. El proceso es como sigue:



Es un proceso complejo en el que el formador o planificador tiene que contar con un buen dominio de lo que significa la tarea con respecto a su contribución respecto de las tareas y saber diferenciar cual es o son las capacidades que la persona tiene que movilizar para realizarla, además de ajustar los contenidos teóricos y prácticos que el individuo tiene que dominar para alcanzar esa capacidad.

El cuadro siguiente se presenta un ejemplo práctico basado en la programación de la formación necesaria para que un individuo sea “competente” para poder realizar en un contexto de trabajo real, una Unidad de Competencia.

Se parte de la denominación de la UC y su definición, las tareas que conlleva definidas con un instrumento de análisis del trabajo, tal como ya se indicó, de ahí se determinan las capacidades que el individuo tiene que movilizar para realizarlas, teniendo en cuenta los criterios de realización. El paso siguiente es la selección de contenidos categorizados ajustados a las exigencias de “aprendizaje” para ese cometido, diferenciando muy bien cuales son “teóricos” y las prácticas a realizar para garantizar la consecución de la competencia o parte de esta. El conjunto de todos los contenidos nos da el “módulo formativo” específico y “transversal”. El proceso termina con la evaluación de los contenidos movilizados a lo largo del proceso y con la evaluación del desempeño realizado en un escenario real de trabajo por un evaluador externo desconocido por el formador (ajeno al proceso).

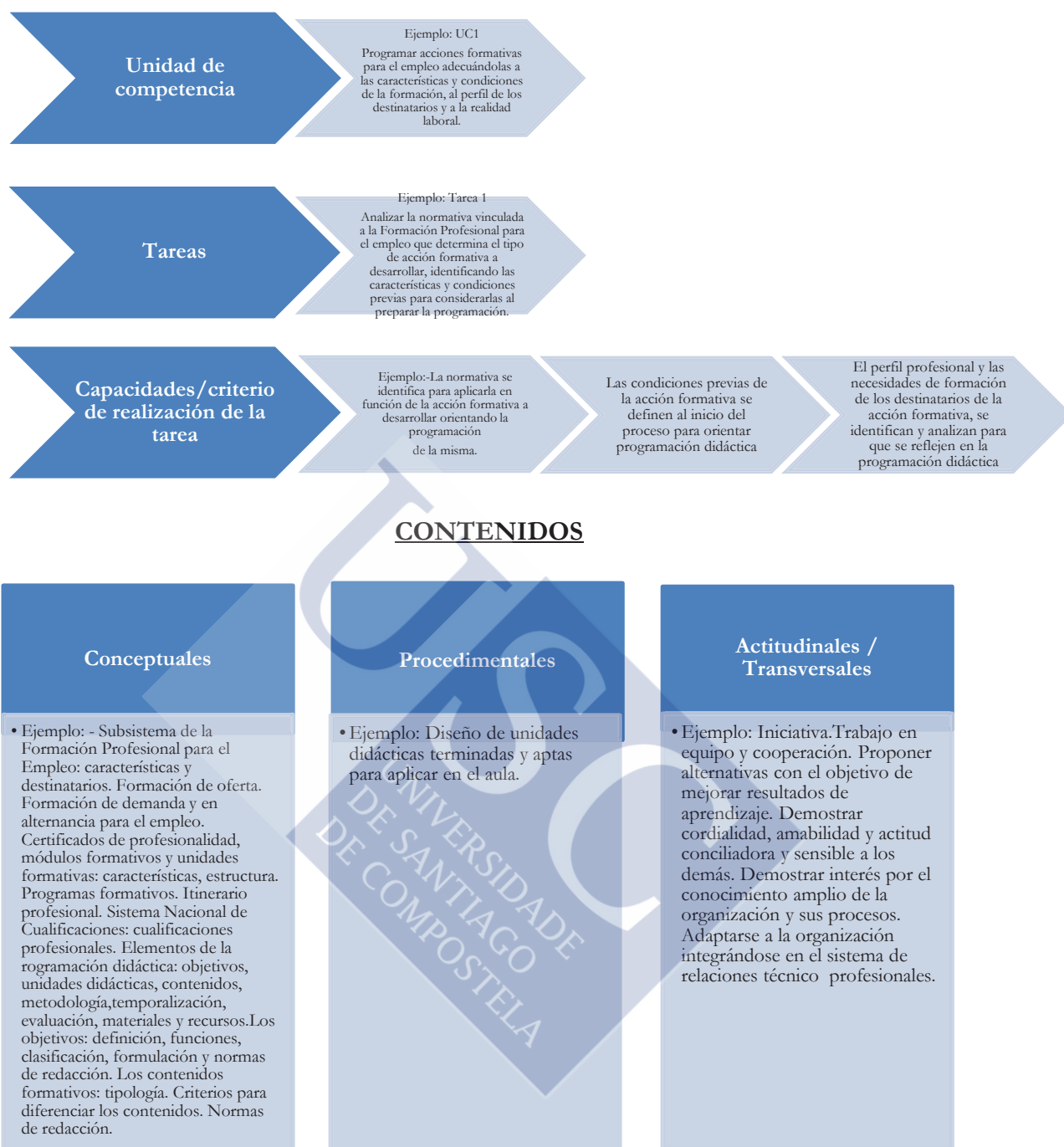


Figura 5.2: Cuadro de ruta de planificación. Elaboración propia.

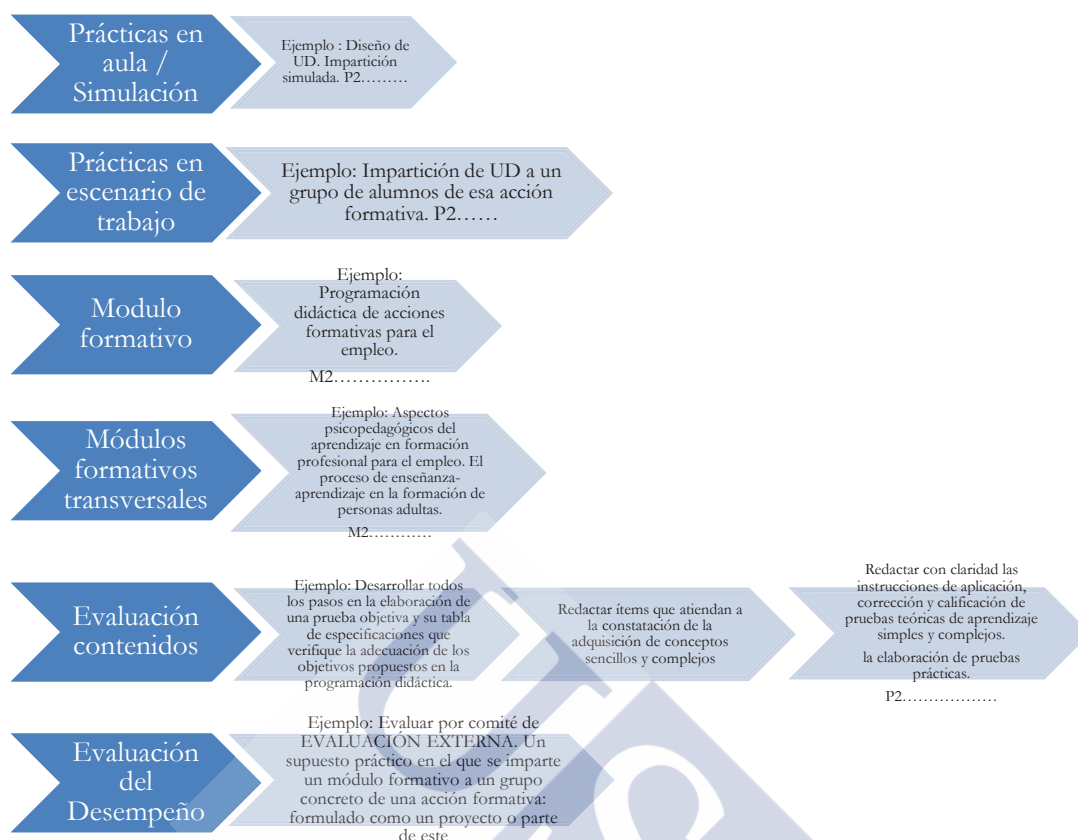


Figura 5.3: Cuadro de ruta de planificación. Elaboración propia.

PUNTO 8

5. Desarrollo metodológico

Para planificar las acciones formativas para la formación en competencias, es necesario situarse en el contexto y concepción de estas, en nuestra propuesta y siguiendo a los autores citados en el comienzo de este apartado, la metodología que guíe la actuación didáctica del profesor y el alumno debe partir de la actividad constante de este último, participando en todas las acciones en consonancia con la organización y el ambiente socio-laboral del puesto de trabajo, al que corresponden las competencias que él está aprendiendo en el aula o en el propio escenario práctico, siendo el profesor un dinamizador y guía combinando exposiciones teóricas muy cortas con la inmediatez de su traslado a la práctica. La competencia se aprende de manera constructiva, el proceso formativo se produce integrando la información nueva, con la experiencia y conocimiento que ya posee, si se acompaña con prácticas reales o simulaciones, se añade el plus de más motivación que favorece al

aprendizaje. Para que una metodología sea efectiva debe ser apropiada para cada situación o contexto, partiendo siempre para la enseñanza de competencias que tal como se indicó el método tiene que ser activo, en la literatura existente no existe un método general o universal pero si algunos que son indicados siempre que se acierte con el estudio previo de necesidades y exista un conocimiento exhaustivo del contexto. De ellos enumeramos el método de proyectos, el método de resolución de problemas, y métodos combinados que utilicen técnicas de investigación acción, todos ellos centrados siempre en la “actividad” e “interactividad” del alumno profesor y escenario. El objetivo es conseguir que el camino recorrido formador-formandos, sea el más idóneo para producir el aprendizaje requerido.

La primera acción metodológica en esta propuesta consiste en una actuación del profesor tratando a través de las informaciones recogidas en el cuestionario previo (punto 1, dónde se utiliza el marketing como herramienta para analizar el clima y opinión que existe sobre la formación en la empresa, “un estudio de mercado”). El formador a través de un debate debe comprobar que el grado de conocimiento y asentimiento del alumno respecto de los aspectos siguientes es alto, matizando a través del debate aquellas sobre las que hubiese duda o falta de clarificación.

- Actitudes hacia las acciones formativas en el último año
- Actitud hacia los contenidos de las acciones formativas realizadas
- Actitud hacia la formación continua en la empresa y gestión de esta por parte del departamento de formación y/o dirección
- Motivación para la realización de las acciones formativas
- Remuneración de las acciones formativas pasadas
- Presentación y comunicación de las acciones formativas realizadas
- Grado de uso de incentivos / actividades transversales de apoyo a las acciones formativas realizadas.

La segunda acción metodológica gira sobre el punto 2 y 3. El profesor define el perfil profesional, objeto de la formación y la metodología de cómo fue obtenido, y se propone a los formandos la reconstrucción en grupos de trabajo del perfil, UC por UC. Redefiniendo las tareas del perfil y las capacidades necesarias para realizarlo. Se procede con la suma de capacidades a definir las competencias.

El proceso se refuerza con el apoyo del Marketing mix, y las informaciones del estudio de necesidades explicándoles el porqué de la solución formativa. El objetivo es la eficiencia.

Insistiendo que el proceso que están realizando está pensado y diseñado para aplicarse en los puestos de trabajo, después de haber detectado que necesitan esa formación y que deben ser capaces de transferirla a su futuro puesto de trabajo.

La tercera acción metodológica es referida a los puntos 5 y 6, el alumno conoce los contenidos que tiene que asimilar para poder tener las competencias pedidas, el cuadro nº de la pag. 21 nos muestra la ruta a seguir entrando así en el punto 7 planificación de aula, y es aquí en donde por una parte se incentivará de nuevo al alumno con cuñas de marketing mix, alusivas a la promoción, interés y motivación de esta fase. De la comunicación que se haga en cada fase de la acción formativa va a depender la eficacia. Todo lo que rodea su “puesta en escena” va a ser clave para su éxito incluso si tenemos muy definido lo que los empleados requieren a través del estudio de necesidades y de las competencias no va a servir si no tenemos una estrategia de comunicación y actuamos sobre las 4 p’s del marketing.

“Tener claro lo que se quiere decir y a través de que canal para que el mensaje llegue en condiciones óptimas al receptor”. “Conseguir las metas y objetivos de la organización respecto de la formación”. Explicar/Incentivar, tratar de que el alumno reflexione y comprenda, el “valor personal de las ganancias formativas que va obtener”. Para llegar a nuestro público objetivo, que son los “formandos”, utilizaremos incentivos y argumentario como parte fundamental, ya que atañe al campo de las emociones, procedimientos que se incluyeron en el cuadro de acciones incentivadoras marcan sin duda la diferencia.

La metodología a seguir en el trabajo sobre los contenidos seguirá como ya se indicó la ruta explicada en el cuadro citado, el apartado criterios de “realización de la tarea” marca la ruta a seguir y la metodología a utilizar, siempre esta será de manera activa y de interacción profesor alumno, alternará fundamentalmente el método de resolución de problemas, cuando la resolución de la tarea tenga la entidad suficiente para este planteamiento. Las acciones prácticas tanto reales como simuladas, la metodología se basa en el método de proyectos, en este último caso concluye con la puesta en práctica de un proyecto referido a uno de los ámbitos del perfil, que puede servir su puesta en práctica para la evaluación final, aunque esta sea realizada por agentes externos.

La cuarta acción metodológica se refiere al punto 9. La evaluación es transversal a todo el proceso, comienza en el estudio de necesidades que nos permite realizar un diagnóstico eficaz para señalar el punto de partida, continuando en todas las fases del proceso. En el cuadro de ruta citado se enumeran dos ámbitos de evaluación, los contenidos en tres categorías: conceptuales, procedimentales y actitudinales, que se evalúan de manera continua

a lo largo de su puesta en escena durante el proceso formativo, recogiendo el formador en el instrumento adecuado todas las acciones y reflexiones que el alumno realiza en cada actividad y su grado de realización, con especial énfasis en las actividades procedimentales. Una evaluación tipo prueba objetiva final y de resolución de problemas en cuanto a los aspectos prácticos. Y una “evaluación del desempeño”, realizada por un agente externo a la acción formativa basada en la planificación de un proyecto y en su realización. O utilizando otros instrumentos específicos para la evaluación de competencias que midan realmente la consecución de estas por el alumno y su movilización en un escenario real.



4. TRABAJO DE CAMPO: APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA DELPHI A LA VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA

4.1. Introducción

En una primera vuelta se trataba a través de un cuestionario de 10 preguntas abiertas, que los “validadores” se pronunciaran sobre la propuesta didáctica, pertinencia y particularmente sobre cada paso, aportando nuevos aspectos a añadir a la propuesta final y eliminando aquellos que no consideraran pertinentes. Una vez respondido y analizadas estas respuestas se pasaría un 2º cuestionario con una doble función: corroborar estadísticamente y ver el grado de acuerdo sobre la pertinencia de las respuestas de la 1ª vuelta y el acuerdo existente entre los informadores buscando la homogeneidad sobre las respuestas de cada pregunta (1ª escala del cuestionario). Y una segunda escala que serviría para valorar y comparar las respuestas en este segundo cuestionario a través de un análisis diferencial comparativo en las valoraciones de los expertos: diferencias entre la primera y la segunda vuelta. Esto nos permitirá que la segunda propuesta se modifique con el consenso total de los “validadores” y ofrece una propuesta válida respecto del objetivo nº 5.

4.2. Elección de expertos “validadores”

Se seleccionaron, por el equipo de coordinación de la tesis (directora y doctorando) 12 profesionales de alta cualificación, atendiendo a las funciones que desempeñan y a su categoría profesional y académica, todos ellos con un amplio curriculum en práctica profesional, investigación y publicaciones en esta materia. Para ello se siguieron criterios de selección de expertos obtenidos a través de diferentes estudios Mengual (2011); Cabero y Barroso (2013). Corroborando su idoneidad tal como se indica en las tablas (nº 5.2 criterios para la selección de expertos) y (nº 5.3 coeficiente de competencia de los expertos). Siendo, Ka-Coeficiente de argumentación (atribuido por equipo coordinador), Kc-Coeficiente de conocimiento (autovaloración), K-Coeficiente de competencia de los expertos.

Rango académico:

| | |
|-------------------------------------|-----|
| Catedrático de Universidad..... | x |
| Titular de Universidad..... | xxx |
| Contratado Doctor..... | xx |
| Ayudante Doctor..... | xxx |
| Formador en empresa..... | xxx |
| TOTAL INFORMADORES/VALIDADORES..... | 12 |

| | Alto | Medio | Bajo |
|--|------|-------|------|
| Fuentes de argumentación o fundamentación | | | |
| Análisis teóricos realizados | | | |
| Su experiencia | | | |
| Trabajos de autores nacionales | | | |
| Trabajos de autores extranjeros | | | |
| Su conocimiento del estado del problema en el extranjero | | | |
| Su intuición | | | |

Tabla 5.2: Criterios para la selección de expertos

| EXPERTOS | CALIFICACIÓN EQUIPO COORDINADOR | Ka | AUTO CALIFICACIÓN DEL EXPERTO | Kc | K | VALIDACIÓN |
|----------|---------------------------------|-----|-------------------------------|-----|-------------|------------|
| 1 | 9 | 0,9 | 9 | 0,9 | 0,9 | ALTO |
| 2 | 8 | 0,8 | 8 | 0,8 | 0,8 | ALTO |
| 3 | 10 | 1 | 10 | 1 | 1 | ALTO |
| 4 | 10 | 1 | 10 | 1 | 1 | ALTO |
| 5 | 9 | 0,9 | 9 | 0,9 | 0,9 | ALTO |
| 6 | 10 | 1 | 8 | 0,8 | 0,9 | ALTO |
| 7 | 8 | 0,8 | 9 | 0,9 | 0,85 | ALTO |
| 8 | 10 | 1 | 9 | 0,9 | 0,95 | ALTO |
| 9 | 10 | 1 | 10 | 1 | 1 | ALTO |
| 10 | 10 | 1 | 10 | 1 | 1 | ALTO |
| 11 | 8 | 0,8 | 8 | 0,8 | 0,8 | ALTO |
| 12 | 9 | 0,9 | 9 | 0,9 | 0,9 | ALTO |

Tabla 5.3: Resultado del procesamiento para la determinación del coeficiente de competencia de los expertos

Leyenda:

Ka-Coeficiente de argumentación (atribuido por equipo coordinador)

Kc-Coeficiente de conocimiento (autovaloración)

K-Coeficiente de competencia de los expertos.

RESPUESTAS AL CUESTIONARIO:

❖ PRIMERA PREGUNTA: PUNTO 1 DE LA PROPUESTA

PRIMERA PROPUESTA

El primer punto de la propuesta formativa, consiste en crear una situación de expectativa en el formando a través del marketing, de manera que conozca y reflexione sobre la importancia que tiene para la empresa la formación y le ayude a definir un marco orientador en la toma de decisiones personales y a situarse en cuanto a sus necesidades formativas. Se “llama” su atención sobre:

- Actitudes hacia las acciones formativas en el último año
- Actitud hacia los contenidos de las acciones formativas realizadas
- Actitud hacia la formación continua en la empresa y gestión de ésta por parte del departamento de formación y/o dirección.

- Motivación para la realización de las acciones formativas
- Remuneración de las acciones formativas pasadas
- Presentación y comunicación de las acciones formativas realizadas
- Grado de uso de incentivos / actividades transversales de apoyo a las acciones formativas realizadas.

Se preguntaba:

¿Considera pertinente este punto?SI.....NO

¿Si su respuesta es positiva, considera que son suficientes las acciones descriptas? SI.....NO

¿Consideraciones?

Categorización de las consideraciones realizadas por los validadores a tener en cuenta en la propuesta definitiva:

| Cuestionario n° | Considera pertinente y suficiente las acciones descriptas sobre esta pregunta. | | |
|-----------------|--|----|-------------------------|
| | SI | NO | SI: con consideraciones |
| 1 | | | x |
| 2 | | | x |
| 3 | | | x |
| 4 | | | x |
| 5 | x | | |
| 6 | | | x |
| 7 | | | |
| 8 | | | x |
| 9 | | | x |
| 10 | x | | |
| 11 | x | | |
| 12 | x | | |

Tabla 5.4: Categorización de las consideraciones realizadas por los validadores P1

Consideraciones:

- Actitudes hacia las acciones formativas en el último año
- Opinión con respecto a los contenidos de las acciones formativas realizadas
- Opinión con respecto a la formación continua en la empresa y gestión de ésta por parte del departamento de formación y/o dirección
- Motivación para la realización de las acciones formativas
- Remuneración de las acciones formativas pasadas
- Presentación y comunicación de las acciones formativas realizadas
- Repercusiones en la promoción interna y externa y en la carrera profesional
- Incluir acciones de: coaching, mentoring y counseling.
- Repercusiones en sus posibilidades de promoción interna y externa.
- Incentivos en forma de beneficios sociales (en especie)
- Crear expectativas referidas a la aplicabilidad de lo aprendido en el día a día, transferencia de los aprendizajes al desempeño del trabajo.
- Diferenciar claramente la razón por la cual acuden a la acción formativa y que esperan de esa acción (expectativas),
- Constatar y clarificar la relación de la acción formativa con el perfil profesional y con el desempeño del trabajo. Este aspecto deberá estar muy claro en el marketing que se haga, además posiblemente en ese orden.
- Conocer la formación previa relacionada con la acción formativa, a fin de clarificar en el marketing a quien va dirigida, es decir, los destinatarios.

En los puntos 2 y 3 de la propuesta se analiza por una parte el perfil profesional a través de un análisis minucioso del trabajo, con una metodología específica que dará como resultado la descripción de las tareas y las capacidades para realizarlas

Para ello se utiliza un instrumento para el análisis del trabajo, que conlleva la constitución de un grupo de discusión de expertos, de donde se obtienen fundamentalmente las tareas, que a su vez van a ser el concepto y unidad de referencia del diseño específico de contenidos a través de las capacidades que el profesional moviliza en su ejecución....

Se preguntaba:

¿Considera pertinente este punto? SI.....NO

¿Si su respuesta es positiva, considera que son suficiente las acciones descritas? SI.....NO

¿Consideraciones?

| Cuestionario nº | Considera pertinente y suficiente las acciones descritas sobre esta pregunta. | | |
|-----------------|---|----|-------------------------|
| | SI | NO | SI: con consideraciones |
| 1 | x | | |
| 2 | x | | |
| 3 | | | x |
| 4 | | | x |
| 5 | x | | |
| 6 | | | x |
| 7 | x | | |

| | | | |
|----|---|--|---|
| 8 | | | x |
| 9 | | | x |
| 10 | x | | |
| 11 | x | | |
| 12 | x | | |

Tabla 5.5: Categorización de las consideraciones realizadas por los validadores P2

Consideraciones:

- Diagnóstico sobre las causas de la mala realización de las tareas (formación, recursos o motivación)
- La realización de las tareas debe conjugarse con los objetivos y la cultura de empresa.
- La dirección debe indicar los objetivos empresariales que pretende conseguir, de forma priorizada, así como el plazo de tiempo en el que pretende lograrlos. De acuerdo con esa descripción, deben organizarse las tareas y la forma de realizarlas.
- En el análisis del trabajo, también se contemplarían las características y condiciones del puesto, así como las actitudes y comportamientos que influyen en un rendimiento óptimo.
- Sería importante encajar tareas, capacidades y competencias
- Sería de gran relevancia que forme parte del grupo de discusión agentes expertos externos a la empresa, tal y como está contemplado.
- El Análisis de Necesidades Formativas (ANF) es un elemento imprescindible y en este caso una etapa imprescindible es el análisis de tareas del puesto de trabajo.
- En el grupo de discusión se añadirían miembros de la Cámara de Comercio, representantes de sindicatos y empresarios (ambos del sector analizado); ya que tan importante es realizar un ANF del momento actual, como considerar necesidades formativas que se producirán en un futuro próximo a partir de los cambios que se están gestando en el ámbito profesional de este perfil para determinar el perfil profesional
- Podría considerarse igualmente sustituir tareas por realizaciones profesionales

En los mismos puntos 2 y 3, se realiza un estudio de necesidades de los formandos, para ello se utiliza la técnica del balance de competencias “tutorizado”, ¿considera esta metodología apropiada para dicho cometido?

Se preguntaba:

¿Considera pertinente este punto?SI.....NO

¿Si su respuesta es positiva, considera que son suficientes las acciones descritas? SI....NO

¿Consideraciones?

| Cuestionario nº | Considera pertinente y suficiente las acciones descritas sobre esta pregunta. | | |
|-----------------|---|----|-------------------------|
| | SI | NO | SI: con consideraciones |
| 1 | x | | |
| 2 | x | | |
| 3 | | | x |
| 4 | | | x |
| 5 | x | | |
| 6 | x | | |

| | | | |
|----|---|--|---|
| 7 | | | x |
| 8 | | | x |
| 9 | | | x |
| 10 | x | | |
| 11 | x | | |
| 12 | x | | |

Tabla 5.6: Categorización de las consideraciones realizadas por los validadores P3

Consideraciones:

- Conjugar demandas sociales y la respuesta de la organización (escuchar al cliente o Calidad)
- Fundamentar los planes formativos sobre necesidades (Modelo MK: la diferencia entre lo que se hace y lo que se debería hacer) que han de identificarse según los documentos de la organización, los planes estratégicos, las entrevistas a los responsables o jefes y a los trabajadores (escuchar al cliente interno) y la realización de cuestionarios y/o entrevistas al cliente (escuchar al cliente externo).
- Determinar las discrepancias entre lo que se hace y lo que se debería hacer. Si no se analizan las discrepancias no estamos detectando necesidades. Los instrumentos de recogida de información, tanto al cliente interno como externo, deben recoger opiniones fundadas, no deseos.
- Entrevista individual a mandos intermedios.
- Incorporar demandas formativas de los formandos.
- Atender a las necesidades implícitas o desconocidas u ocultas, tales como detección de salidas profesionales, escasa comprensión de los procedimientos laborales, falta de información sobre la marcha de la empresa, que puede generar inquietud, atender a la comunicación informal (radio macuto), inseguridad en el puesto de trabajo, etc.
- Cubrir el máximo de necesidades a través de un análisis de Pareto, que permita realizar un plan de formativo no eficaz, sino eficiente. Un plan de formación no puede recogerlas todas, por falta de presupuesto, de tiempo, etc. por eso hay que priorizar
- Al aplicar Pareto hay que determinar aspectos tales como seguridad, calidad reconocida del producto o servicio, oportunidades perdidas de venta y razones, costes operativos, eficiencia y desecho (pérdida) de materiales, planes de empresa, aspectos legales, diseño de nuevos productos, procesos, etc. atención (satisfacción del cliente, interno y externo) y priorizar según el análisis de necesidades detectado.
- Las necesidades detectadas deben incluir necesidades específicas, inespecíficas y la comparativa.
- Analizar en profundidad la conexión de la formación que va a recibir con la que recibió o el grado de perfección en la ejecución de la tarea. La mejor manera sería a través de la observación recogiendo información, aunque a veces no es posible, por lo que se haría una entrevista personal.
- Triangular con otros instrumentos/técnicas como observación, entrevistas a expertos, etc.
- Dependiendo del nivel de cualificación (niveles altos,...), podría planearse un balance de competencias, no necesariamente tutorizado, dado que el formado-destinatario de formación puede realizar esta tarea con criterio propio y reduciría costes de formación.

❖ CUARTA PREGUNTA: PUNTOS 4 Y 5 DE LA PROPUESTA

En los puntos 4 y 5 se realiza el agrupamiento del perfil en unidades de competencia, siguiendo el criterio de “tener sentido en el empleo” o “en si puede ser un puesto de trabajo dentro de una organización concreta”. ¿Estás de acuerdo con este criterio?

Se preguntaba:

¿Si su respuesta es positiva, considera que es suficiente los conceptos descriptos? SI.....NO

¿Añadiría otras...?

| Cuestionario n° | Considera pertinente y suficientes las acciones descriptas sobre esta pregunta. | | |
|-----------------|---|----|-------------------------|
| | SI | NO | SI: con consideraciones |
| 1 | x | | |
| 2 | x | | |
| 3 | | | x |
| 4 | | | x |
| 5 | x | | |
| 6 | | | x |
| 7 | | | x |
| 8 | | | x |
| 9 | x | | |
| 10 | x | | |
| 11 | x | | |
| 12 | x | | |

Tabla 5.7: Categorización de las consideraciones realizadas por los validadores P4

Consideraciones:

- La entrevista a jefes permitiría completar y validar o verificar el balance de competencias hecho, considerando la subjetividad que puede impregnarlo a tratarse de una técnica de autoanálisis y autoproyección.
- Revisar, en la Etapa 4, los términos de “análisis de tareas” y “análisis funcional”. Este último va más allá, puesto que analiza qué funciones llevan implícitas esas tareas a realizar.
- Delimitar claramente cuál es la definición de unidades de competencia o unidades competenciales, ya que afectará a todo el proceso.
- Realizar el agrupamiento en unidades de competencias, delimitando claramente (tanto conceptualmente, como en su trabajo aplicado) que se entiende en su caso por competencia general, competencias o subcompetencias, competencias específicas, unidad de competencia, capacidades,... y como se interrelacionan.

❖ QUINTA PREGUNTA: PUNTO 6 DE LA PROPUESTA

En el punto 6, se realiza la definición de competencias que en conjunto va a movilizar el trabajador para cumplir los requerimientos de ese perfil. Comenzando en primer lugar, por la competencia general que demanda el perfil completo y las competencias o subcompetencias, que el individuo movilizará para resolver cada unidad de competencia en términos de trabajo. El criterio para la competencia general será el que se deduzca de la suma total de capacidades que el individuo movilizará en la totalidad del perfil. Las competencias específicas, se seguirá el mismo criterio de suma de capacidades dentro de cada UC, siendo el diseñador quien decide la amplitud de ésta apoyándose en su definición al uso, referenciadas en el marco teórico de este trabajo.

Se preguntaba:

¿Si su respuesta es positiva, considera que son suficientes los conceptos descriptos? SI.....NO

¿Añadiría otras...?

| Cuestionario nº | Considera pertinente y suficiente las acciones descritas sobre esta pregunta. | | |
|-----------------|---|----|-------------------------|
| | SI | NO | SI: con consideraciones |
| 1 | x | | |
| 2 | x | | |
| 3 | | | x |
| 4 | | | x |
| 5 | x | | |
| 6 | x | | |
| 7 | x | | |
| 8 | | | x |
| 9 | x | | |
| 10 | x | | |
| 11 | x | | |
| 12 | x | | |

Tabla 5.8: Categorización de las consideraciones realizadas por los validadores P5

Consideraciones:

- Relacionar todos los términos y conceptos que se ponen en juego en un esquema general que presente una visión holística del proyecto

❖ **SEXTA PREGUNTA: PUNTO 7 DE LA PROPUESTA**

Respecto del punto 7, sobre la ingeniería de planificación realizada, que en resumen sigue el itinerario siguiente (ver cuadro de planificación).

Se parte de la denominación de la UC y su definición, las tareas que conlleva definidas con un instrumento de análisis del trabajo, tal como ya se indicó, de ahí se determinan las capacidades que el individuo tiene que movilizar para realizarlas, teniendo en cuenta los criterios de realización. El paso siguiente es la selección de contenidos categorizados ajustados a las exigencias de “aprendizaje” para ese cometido, diferenciando muy bien cuales son “teóricos” y las prácticas a realizar para garantizar la consecución de la competencia o parte de ésta. El conjunto de todos los contenidos nos da el “módulo formativo” específico y “transversal”. El proceso termina con la evaluación de los contenidos trabajados a lo largo del proceso y con la evaluación del desempeño realizado en un escenario real de trabajo por un evaluador externo desconocido por el formador (ajeno al proceso).

Se preguntaba:

¿Si su respuesta es positiva, considera que es suficiente los conceptos descriptos? SI.....NO

¿Añadiría otras...?

| Cuestionario n° | Considera pertinente y suficientes las acciones descriptas sobre esta pregunta. | | |
|-----------------|---|----|-------------------------|
| | SI | NO | SI: con consideraciones |
| 1 | x | | |
| 2 | x | | |
| 3 | | | x |
| 4 | | | x |
| 5 | x | | |
| 6 | | | x |
| 7 | x | | |
| 8 | | | x |
| 9 | x | | |
| 10 | x | | |
| 11 | x | | |
| 12 | x | | |

Tabla 5.9: Categorización de las consideraciones realizadas por los validadores P6

Consideraciones:

- El conjunto de todos los contenidos nos permite establecer los módulos de formación específica y aquellos otros introductorios que sirven de punto de partida para los primeros. Se situarían en los ámbitos del saber, saber hacer y saber ser, y ambos, “específicos” y “básicos” estarían en estrecha relación con contenidos transversales que impregnarían todo el plan de formación.
- El proceso requiere de una evaluación inicial, procesual y final. A través de actividades de presentación de contenidos se podría conocer el punto de partida del alumnado, así como despertar la motivación hacia las tareas previstas. Las actividades de desarrollo posibilitarían comprobar el grado de interiorización de los contenidos y la evolución en el desarrollo de competencias, al mismo tiempo que permitirían introducir los ajustes necesarios para optimizar el proceso (carácter formativo). Por último, a través de actividades de síntesis y transferencia, llevadas a cabo en escenarios reales de trabajo, se llevaría a cabo una evaluación de desempeño en la cual se evaluaría el aprendizaje final del alumnado en relación con los objetivos y competencias establecidas así como su capacidad para trasladarlos a contextos diferentes de aquéllos en los que fueron realizados. Correría a cargo de un evaluador externo desconocido por el formador (ajeno al proceso).

❖ SÉPTIMA PREGUNTA: PUNTO 8 DE LA PROPUESTA

Respecto del punto 8 (metodología) ¿Considera adecuada para la puesta en práctica de un diseño curricular por competencias la que se explica en la propuesta?

Se preguntaba:

¿Si su respuesta es positiva, considera que son suficientes los conceptos descriptos? SI.....NO

¿Añadiría otras...?

| Cuestionario nº | Considera pertinente y suficiente las acciones descriptas sobre esta pregunta. | | |
|-----------------|--|----|-------------------------|
| | SI | NO | SI: con consideraciones |
| 1 | x | | |
| 2 | x | | |
| 3 | | | x |
| 4 | | | x |
| 5 | x | | |
| 6 | | | x |
| 7 | x | | |
| 8 | | | x |
| 9 | x | | |
| 10 | x | | |
| 11 | x | | |
| 12 | x | | |

Tabla 5.10: Categorización de las consideraciones realizadas por los validadores P7

Consideraciones:

- Potenciar la motivación del alumno hacia el aprendizaje sobre la base de los siguientes aspectos: mostrar la relevancia del contenido a trabajar y su funcionalidad; organizar el trabajo en grupos cooperativos en la medida de lo posible; y fomentar la percepción de la autonomía y de la capacidad de decisión por parte del alumnado
- Dar especial importancia al método demostrativo que permita realizaciones prácticas sobre los contenidos trabajados (llevar la teoría a la práctica) simultaneando la explicación con la demostración y permitiendo realizar asociaciones.
- Diseñar actividades potencialmente significativas y que permitan poner en prácticas los contenidos trabajados
- Integrar curricularmente las TIC como recursos al servicio del aprendizaje
- Organizar la evaluación de manera que permita: al alumno saber qué se espera de él en relación con los aprendizajes deseados de manera que pueda autorregular el proceso hacia el desarrollo de las competencias requeridas; y al docente permitir ajustar la ayuda pedagógica a las características individuales del alumnado mediante aproximaciones sucesivas

❖ OCTAVA PREGUNTA: PUNTO 9 DE LA PROPUESTA

Respecto del punto 9 (evaluación) ¿Considera adecuada para la puesta en práctica de un diseño curricular por competencias, la que se propone en la propuesta?

Se preguntaba:

¿Si su respuesta es positiva, considera que es correcto el itinerario descrito? SI.....NO

¿Añadiría otras...?

| Cuestionario n° | Considera pertinente y suficiente las acciones descriptas sobre esta pregunta. | | |
|-----------------|--|----|-------------------------|
| | SI | NO | SI: con consideraciones |
| 1 | x | | |
| 2 | x | | |
| 3 | | | x |
| 4 | | | x |
| 5 | x | | |
| 6 | | | x |
| 7 | | | x |
| 8 | | | x |
| 9 | | | x |
| 10 | x | | |
| 11 | x | | |
| 12 | x | | |

Tabla 5.11: Categorización de las consideraciones realizadas por los validadores P8

Consideraciones:

- Que considere la situación inicial, el desarrollo del proceso, y los resultados finales del mismo
- Que emplee la observación como principal instrumento para la recogida de la información, de manera que permita emitir una evaluación desde el enfoque por competencias
- Que permita evidenciar el grado de consecución de todos los objetivos y la interiorización de todos los contenidos que sustentan el plan de formación
- Que incorpore agentes internos (formador/formadores) y externos (personal de empresa)

❖ **NOVENA PREGUNTA: PUNTO 10 DE LA PROPUESTA**

Tal como se representa en la propuesta el marketing mix actúa transversalmente durante el proceso, a partir del punto 3. Incidirá fuertemente en cada apartado del proceso, bien a través de “cuñas” explicativas y motivadoras, o bien basándonos en “símbolos” tomados de otros contextos en donde está más familiarizado esta aplicación. Incidirá fundamentalmente en:

“El marketing mix, parte operativa del marketing acompaña a nuestro modelo una vez que tenemos definido la acción formativa que vamos a llevar a cabo, el marketing juega un papel fundamental en la planificación de las acciones formativas para conseguir acciones más satisfactorias entre los empleados”.

Siguiendo las 4P’s del marketing sobre las que podemos actuar vamos a desarrollar los puntos y acciones que se pueden llevar a cabo

PRODUCTO

A través del estudio de necesidades vamos a “extraer” el producto, hemos desarrollado como hacer un estudio de necesidades en el punto 2 de este modelo además de explicar cómo hacer un análisis del perfil profesional.

El resultado de un estudio de necesidades nos ofrece información de las áreas que requieren una solución formativa. En muchas ocasiones el producto en sí de gran calidad e interés para los empleados implica muchos puntos a favor para la eficiencia.

Claves para diseñar el producto:

- El producto debe ser pensado y diseñado para aplicarse en los puestos de trabajo.
- Las personas que van a recibir la formación saben que necesitan esa formación.
- La formación no solo es durante el curso debe ser transferida al puesto de trabajo y movilizad en este
- Cada público objetivo tiene un diferente estilo de aprendizaje.
- Instrumento: recoger en cuestionario construido *ad hoc* opiniones sobre comprensión de la acción, preguntas cerradas y abiertas (no más de 10)”

Se preguntaba:

¿Si su respuesta es positiva, considera que es correcto el itinerario descrito? SI.....NO

¿Añadiría otras...?

| Cuestionario nº | Considera pertinente y suficiente las acciones descritas sobre esta pregunta. | | |
|-----------------|---|----|-------------------------|
| | SI | NO | SI: con consideraciones |
| 1 | x | | |
| 2 | x | | |
| 3 | | | x |
| 4 | | | x |
| 5 | x | | |
| 6 | x | | |
| 7 | x | | |
| 8 | | | x |
| 9 | x | | |
| 10 | x | | |
| 11 | x | | |
| 12 | x | | |

Tabla 5.12: Categorización de las consideraciones realizadas por los validadores P9

Consideraciones:

- Que emplee la observación como principal instrumento para la recogida de la información, de manera que permita emitir una evaluación desde el enfoque por competencias
- Para analizar la influencia del marketing mix en las acciones de formación, se tendrá en cuenta lo siguiente:
- Tener en cuenta las claves para diseñar el producto (plan de formación)
- Establecer claramente los elementos canónicos del plan de formación y definir una evaluación ajustada que permita comprobar si los efectos -positivos o negativos- de la formación se justifican por el diseño y desarrollo de la propuesta o por las implicaciones derivadas del marketing. Esta evaluación podría tomar como referencia indicadores de consecución.
- Evaluar, en el puesto de trabajo, el impacto de la formación a lo largo del tiempo y la transferencia de los aprendizajes, comparando las competencias movilizadas antes y después de la formación
- Triangular la información a través de fuentes de datos diversas (trabajadores, técnicos, departamento de RRHH...) incluyendo además los perfiles competencias establecidos en el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales

Indique si lo considera pertinente, aspectos que ud. cambiaría de la propuesta, o anularía de esta.

Consideraciones:

- Reforzar la parte didáctico-pedagógica en lo que respecta al proceso de Análisis de Necesidades de Formación (ANF) y Diseño del Plan de Formación, desarrollando con mayor profundidad la metodología (medios, recursos, organización del aula y del alumnado...) y la evaluación.

4.2.1 Conclusión de esta primera parte, preguntas abiertas del primer cuestionario

De lo referenciado en este apartado, tablas de pertinencia y consideraciones categorizadas de los validadores, pasamos a una segunda vuelta en donde se corroboraran estadísticamente respecto del grado del grado de acuerdo sobre la pertinencia de las respuestas de la 1ª vuelta y el acuerdo existente entre los informadores buscando la homogeneidad sobre las respuestas de cada pregunta (1ª escala del cuestionario). Y una segunda escala que serviría para valorar y comparar las respuestas en este segundo cuestionario a través de un análisis diferencial comparativo en las valoraciones de los expertos: diferencias entre la primera y la segunda vuelta. Esto nos permitirá que la segunda propuesta se modifique con el consenso total de los “validadores,” e incorporar a la propuesta final con total consenso las modificaciones y mejoras con respecto a la propuesta inicial realizada por nosotros.

4.3. Análisis de las puntuaciones otorgadas por los expertos a cada una de las preguntas en la primera vuelta.

A la hora de llevar a cabo los análisis estadísticos, hemos de resaltar que previamente se establecieron unos criterios por parte del equipo de coordinación a fin de poder interpretar los resultados de forma objetiva. Así siguiendo a Rodríguez-Gallego (2014) se acordó:

- *Unanimidad*: Se considera cuando todos los expertos otorgan la misma puntuación a una pregunta, teniendo además en cuenta las aportaciones.
- *Consenso*: Cuando los expertos otorgan puntuaciones similares y hacen aportaciones, pero sin alcanzar unanimidad.
- *Discordancia o discrepancia*: Se establece cuando las 2/3 no comparten la misma opinión o valoración en las respuestas.

El primer aspecto en el cual vamos a centrar nuestra atención a la hora de describir los resultados obtenidos, ya que podremos contrastar la información, sobretodo según el grado de discrepancia o dispersión, con el consenso obtenido por los expertos en la primera vez que valoran las preguntas. Hay que decir que es conveniente que exista cierto grado de dispersión en las respuestas, ya que de esta forma “enriquece” la información que vamos a recoger a través de las preguntas. En esta primera vuelta, como podemos ver a continuación, los expertos realizan aportaciones a cada pregunta, por lo que la variación y la dispersión es mayor que en la segunda vez donde ya se aprecia un consenso mayor respecto a la formulación de nuevas propuestas para cada pregunta.

Por otra parte, las restantes técnicas de medida, nos van a indicar el posicionamiento de cada pregunta respecto al conjunto de respuestas, para lo cual empleamos otras medidas de tendencia central como la media, mediana, moda y rango. En cuanto a las medidas de dispersión recurrimos a los coeficientes de variación, es decir, la desviación típica y a la varianza.

| | N | | Media | Mediana | Moda | Desv. típ. | Varianza | Rango |
|---|---------|----------|-------|---------|------|------------|----------|-------|
| | Válidos | Perdidos | | | | | | |
| P01 Crear expectativas | 12 | 0 | 3,08 | 3,00 | 3 | ,669 | ,447 | 3 |
| P02 Crear Grupo de Discusión | 12 | 0 | 3,08 | 3,00 | 3 | ,793 | ,629 | 3 |
| P03 Balance de competencias | 12 | 0 | 3,50 | 4,00 | 4 | ,905 | ,818 | 3 |
| P04 Agrupamiento perfil profesional en UD's | 12 | 0 | 3,00 | 3,00 | 3 | ,953 | ,909 | 3 |
| P05 Definición competencias | 12 | 0 | 3,58 | 3,50 | 3 | ,900 | ,811 | 3 |
| P06 UC, módulo formativo, evaluación | 12 | 0 | 3,17 | 3,50 | 4 | 1,193 | 1,424 | 4 |
| P07 Diseño curricular por competencias para metodología | 12 | 0 | 3,33 | 4,00 | 4 | 1,073 | 1,152 | 3 |
| P08 Diseño curricular por competencias para evaluación | 12 | 0 | 3,25 | 3,50 | 2 | 1,215 | 1,477 | 3 |
| P09 Marketing mix | 12 | 0 | 3,50 | 3,50 | 3 | ,798 | ,636 | 3 |
| P10 Ampliación de las acciones del Marketing mix | 12 | 0 | 3,08 | 3,00 | 3 | 1,084 | 1,174 | 4 |

Tabla 5.13: Estadísticos descriptivos para las preguntas sometidas a la valoración de los expertos la primera vez

Por los valores obtenidos en cada pregunta, comprobamos que en esta primera vuelta la mayor dispersión corresponde a la pregunta 8 referida al diseño curricular por competencias para realizar la evaluación, es por lo tanto donde hay una mayor discrepancia. También las preguntas 6, referida al diseño curricular por competencias para la metodología, y 10 referida a la ampliación de las acciones de Marketing mix, obtienen mayor dispersión.

Hay que decir que fueron precisamente estas preguntas en las que los expertos hicieron mayor número de aportaciones, en el intento de mejorar su planteamiento. Teniendo en cuenta las medidas de tendencia central, comprobamos que es precisamente la pregunta 7 una de las que alcanza una mayor media y moda, por lo que consideramos que los expertos la están considerando a su vez pertinente. Lo mismo ocurre con las demás.

Las preguntas que alcanzan un mayor consenso es la número 1, referida a la creación de expectativas, así como la número 9, referida a la aplicación del Marketing mix en la formación. Este último aspecto es relevante en nuestra investigación, consideramos que la opinión de los expertos coincide con la nuestra a la hora de llevar a cabo un estudio innovador dentro de la formación y nos refuerza la idea de que vamos por buen camino para poder desarrollar nuestra propuesta en el futuro.

A fin de asegurarnos la inclusión de los indicadores de cada pregunta, en esta primera vuelta calculamos también el posicionamiento intercuartil de las respuestas a cada pregunta, a fin de que nos ayude a visionar el grado de dispersión de las respuestas.

El cuartil Q_b , es igual al percentil 25, nos indica que deja por debajo el 25% de las respuestas emitidas por los expertos. El Q_a se corresponde con el 75% que las deja por encima, siendo el Q_m el correspondiente a una situación en la mitad central de las respuestas obtenidas.

En el gráfico de caja que presentamos a continuación observamos la distribución en los cuartiles de las puntuaciones asignadas por los expertos a cada pregunta en esta primera fase. Tal y como hemos comprobado, tenemos que indicar que ninguna de las preguntas se sitúa por debajo a las puntuaciones medias, es decir, por debajo del 50%, las puntuaciones atribuidas a las preguntas se sitúan en torno al tercer cuartil ($Q_m - Q_a$). En consecuencia no se descarta ninguna de ellas.

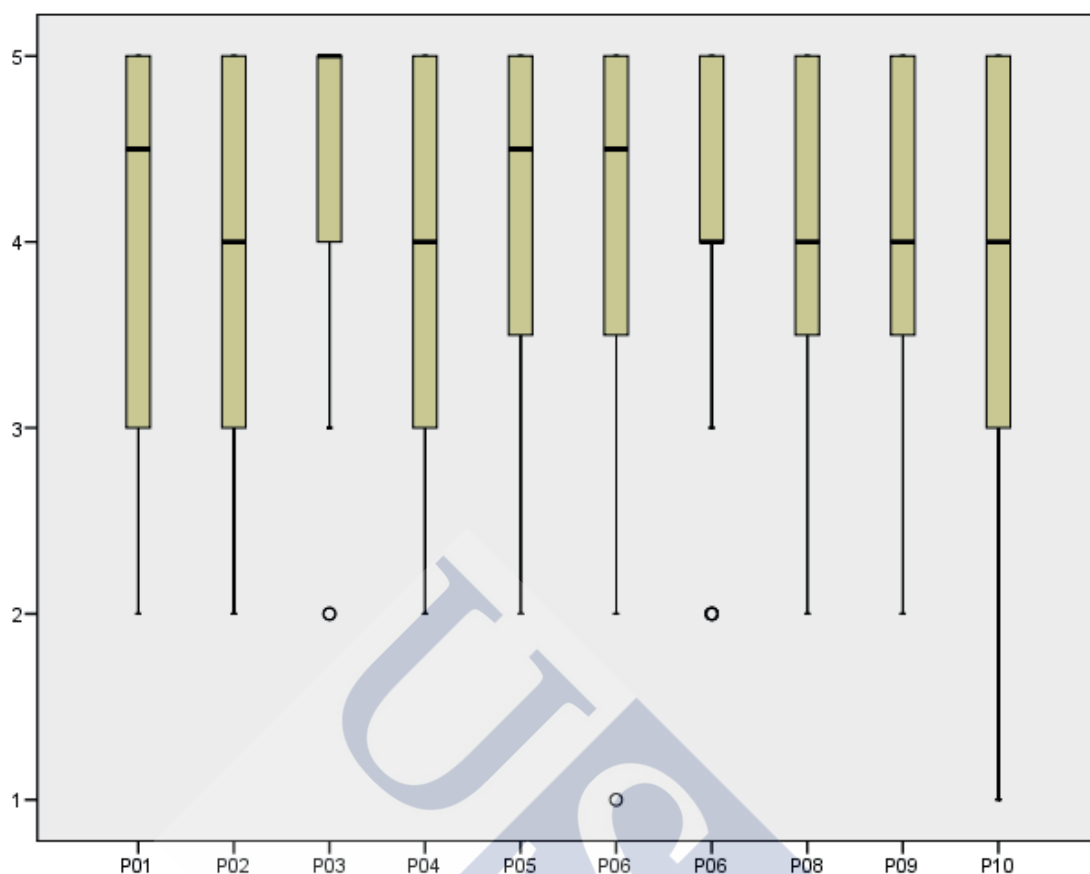


Gráfico 5.1: Distribución de las preguntas en la primera vuelta

A fin de pormenorizar más detalladamente la valoración de cada una de las preguntas por los expertos, a continuación presentamos los porcentajes de las puntuaciones alcanzadas por cada una de ellas en la primera valoración a la que fueron sometidas.

Para visibilizar mejor las puntuaciones alcanzadas, presentamos tablas con los datos y gráficos.

PREGUNTA 1 (P01): “Crear una situación de expectativa en el formando a través del marketing”.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|--------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Poca Importancia | 1 | 8,3 | 8,3 | 8,3 |
| | Intermedia | 10 | 83,3 | 83,3 | 91,7 |
| | Máxima Importancia | 1 | 8,3 | 8,3 | 100,0 |
| | Total | 12 | 100,0 | 100,0 | |

Tabla 5.14: Distribución de las puntuaciones para la creación de expectativas en el formando a través del marketing

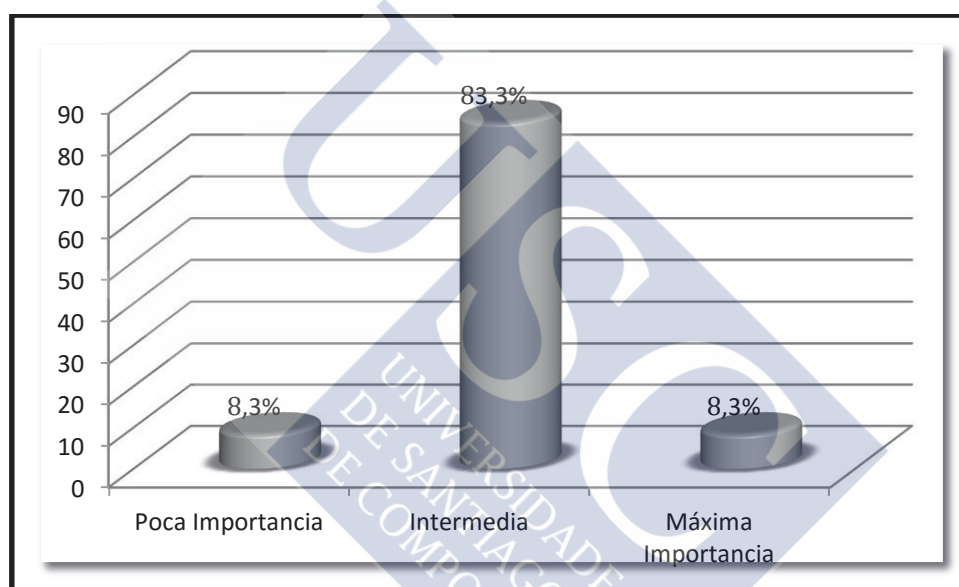


Gráfico 5.2: Distribución de las puntuaciones para “Crear una situación de expectativa en el formando a través del marketing”

Como podemos ver, los expertos mayoritariamente (83%) sitúan sus puntuaciones en una posición intermedia de las escala. Si consideramos las aportaciones hechas en esta primera vuelta, se justifica esta posición, dado que es ésta una de las preguntas en las cuales hicieron un mayor número de aportaciones.

Los aspectos sobre los que se llamaba su atención son los siguientes:

- Actitudes hacia las acciones formativas en el último año.
- Actitud hacia los contenidos de las acciones formativas realizadas.
- Actitud hacia la formación continua en la empresa y gestión de ésta por parte del departamento de formación y/o dirección.
- Motivación para la realización de las acciones formativas.

- Remuneración de las acciones formativas pasadas.
- Presentación y comunicación de las acciones formativas realizadas.
- Grado de uso de incentivos / actividades transversales de apoyo a las acciones formativas realizadas.

PREGUNTA 2 (P02): “Constitución de un grupo de discusión de expertos para analizar y obtener tareas”.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|----------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Poca Importancia | 2 | 16,7 | 16,7 | 16,7 |
| | Intermedia | 8 | 66,7 | 66,7 | 83,3 |
| | Bastante Importancia | 1 | 8,3 | 8,3 | 91,7 |
| | Máxima Importancia | 1 | 8,3 | 8,3 | 100,0 |
| | Total | 12 | 100,0 | 100,0 | |

Tabla 5.15: Distribución de las puntuaciones para la creación de un grupo de discusión

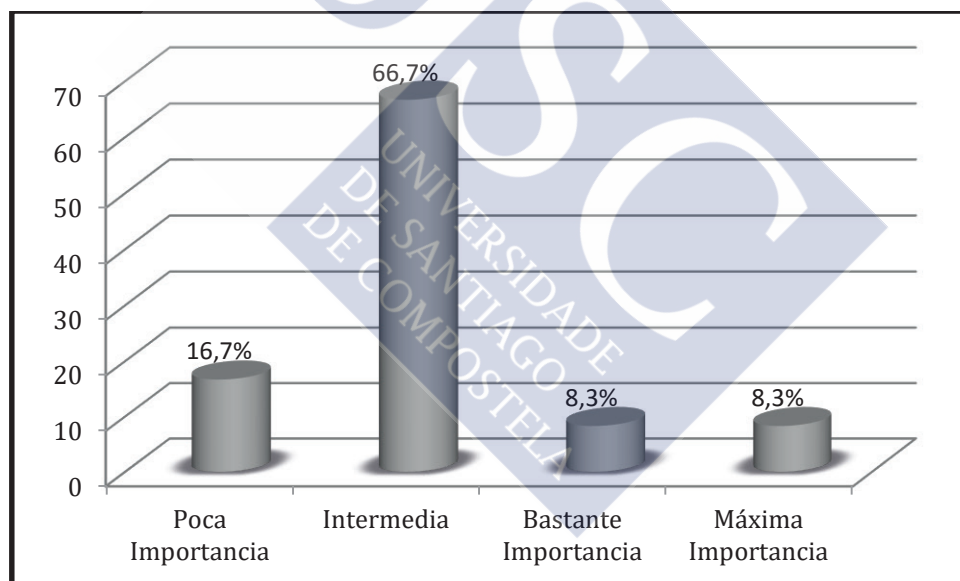


Gráfico 5.3: Distribución de las puntuaciones para la creación de un grupo de discusión

En esta pregunta los expertos también sitúan sus puntuaciones en una posición intermedia y algunos de ellos las sitúan por encima, si bien hemos de tener en cuenta que el 16,7% le atribuyen poca importancia. Las contribuciones a la misma también han sido numerosas.

Se les llama la atención sobre los siguientes aspectos:

- Se utiliza un instrumento para el análisis del trabajo, que conlleva la constitución de un *grupo de discusión de expertos*, de donde se obtienen fundamentalmente las tareas, que a su vez van a ser el concepto y unidad de referencia del diseño específico de contenidos a través de las capacidades que el profesional moviliza en su ejecución....

PREGUNTA 3 (P03): “Balance de competencias tutorizado”.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|----------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Poca Importancia | 2 | 16,7 | 16,7 | 16,7 |
| | Intermedia | 3 | 25,0 | 25,0 | 41,7 |
| | Bastante Importancia | 6 | 50,0 | 50,0 | 91,7 |
| | Máxima Importancia | 1 | 8,3 | 8,3 | 100,0 |
| | Total | 12 | 100,0 | 100,0 | |

Tabla 5.16: Distribución para el balance de competencias tutorizado

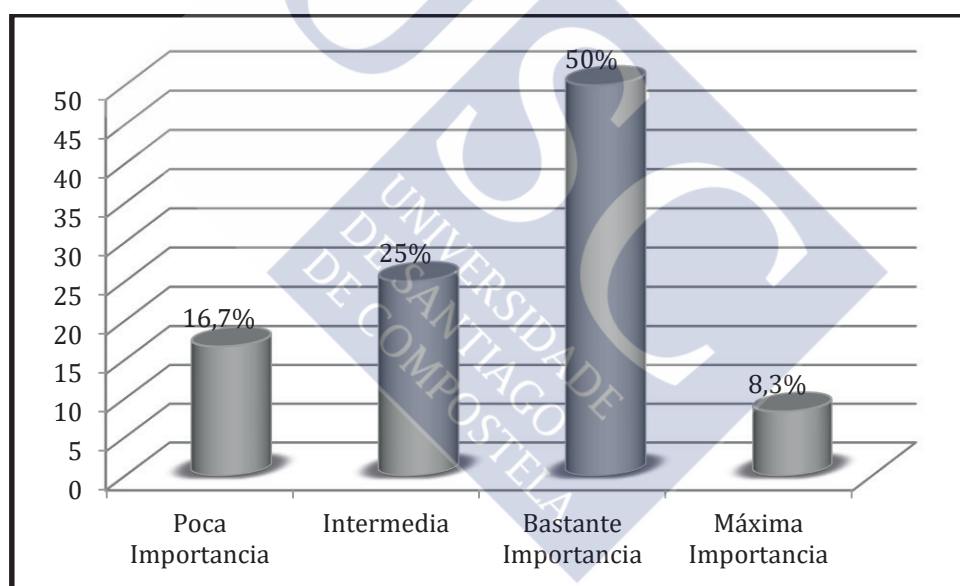


Gráfico 5.4: Distribución para el balance de competencias tutorizado

A lo hora de valorar este aspecto existe cierta discrepancia entre los expertos, si bien la mayoría sitúa su valoración para el balance de competencias “tutorizado” en una puntuación alta en la escala, ya que el 58,3% se posiciona por bastante importancia y máxima importancia.

Los aspectos propuestos por el equipo coordinador son los siguientes:

- Se realiza un estudio de necesidades de los formandos, para ello se utiliza la técnica del balance de competencias “tutorizado”, ¿considera esta metodología apropiada para dicho cometido?

PREGUNTA 4 (P04): Agrupamiento del perfil profesional en unidades de competencia.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|----------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Poca Importancia | 4 | 33,3 | 33,3 | 33,3 |
| | Intermedia | 5 | 41,7 | 41,7 | 75,0 |
| | Bastante Importancia | 2 | 16,7 | 16,7 | 91,7 |
| | Máxima Importancia | 1 | 8,3 | 8,3 | 100,0 |
| | Total | 12 | 100,0 | 100,0 | |

Tabla 5.17: Distribución de las puntuaciones para el agrupamiento del perfil profesional en unidades de competencia

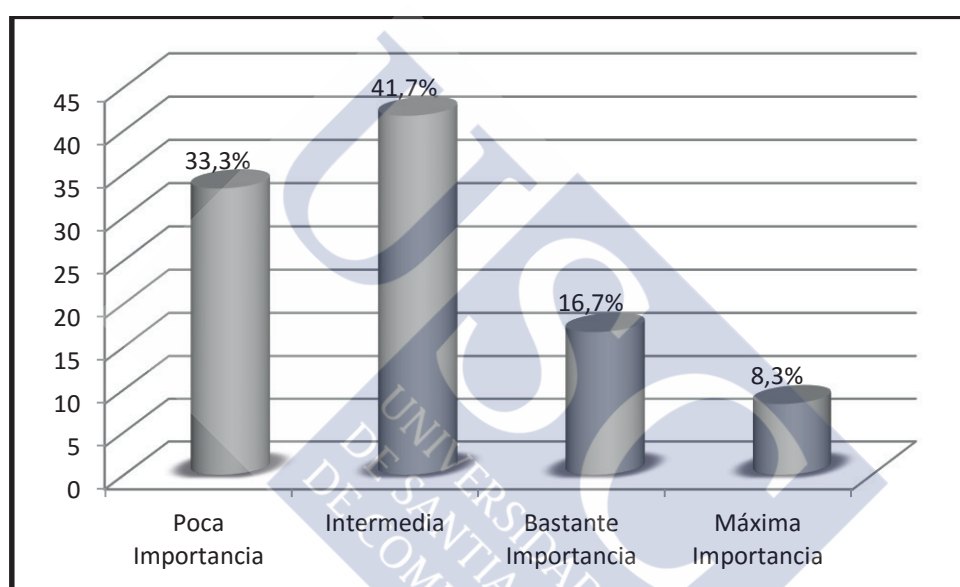


Gráfico 5.5: Distribución de las puntuaciones para el agrupamiento del perfil profesional en unidades de competencia

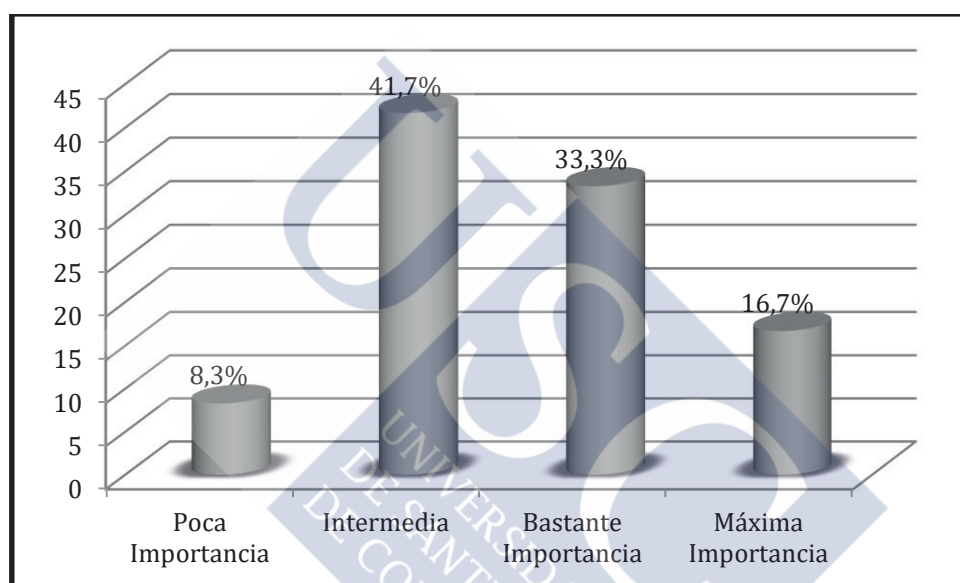
No existe concordancia entre los expertos a la hora de valorar la necesidad de agrupar el perfil profesional en unidades de competencia, si bien hemos de decir que las aportaciones realizadas se encaminan hacia una clarificación de conceptos, más que a la pertinencia de la pregunta.

El aspecto a valorar es el siguiente:

- Se realiza el agrupamiento del perfil en unidades de competencia, siguiendo el criterio de “tener sentido en el empleo” o “en si puede ser un puesto de trabajo dentro de una organización concreta”.

PREGUNTA 5 (P05): Definición de competencias del profesional

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|----------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Poca Importancia | 1 | 8,3 | 8,3 | 8,3 |
| | Intermedia | 5 | 41,7 | 41,7 | 50,0 |
| | Bastante Importancia | 4 | 33,3 | 33,3 | 83,3 |
| | Máxima Importancia | 2 | 16,7 | 16,7 | 100,0 |
| | Total | 12 | 100,0 | 100,0 | |

Tabla 5.18: Distribución de las puntuaciones para la definición de competencias del profesional**Gráfico 5.6:** Distribución de las puntuaciones para la definición de competencias del profesional

Como podemos ver en el gráfico, existe discrepancia en las valoraciones de los expertos en esta pregunta, si bien la mayoría se sitúa por encima de una posición intermedia, siendo tan sólo el 8,3% los que le atribuyen poca importancia.

Se valora:

- Se realiza la definición de competencias que en conjunto va a movilizar el trabajador para cumplir los requerimientos de ese perfil. Comenzando en primer lugar, por la competencia general que demanda el perfil completo y las competencias o subcompetencias, que el individuo movilizará para resolver cada unidad de competencia en términos de trabajo. El criterio para la competencia general será el que se deduzca de la suma total de capacidades que el individuo movilizará en la totalidad del perfil. Las competencias específicas, se seguirá el mismo criterio de suma de capacidades dentro de cada UC, siendo el diseñador

quien decide la amplitud de ésta apoyándose en su definición al uso, referenciadas en el marco teórico de este trabajo.

PREGUNTA 6 (P06): Definición de la unidad de competencia, módulo formativo y evaluación.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|----------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Menor Importancia | 1 | 8,3 | 8,3 | 8,3 |
| | Poca Importancia | 3 | 25,0 | 25,0 | 33,3 |
| | Intermedia | 2 | 16,7 | 16,7 | 50,0 |
| | Bastante Importancia | 5 | 41,7 | 41,7 | 91,7 |
| | Máxima Importancia | 1 | 8,3 | 8,3 | 100,0 |
| | Total | 12 | 100,0 | 100,0 | |

Tabla 5.19: Distribución de las puntuaciones para la Definición de la unidad de competencia, módulo formativo y evaluación

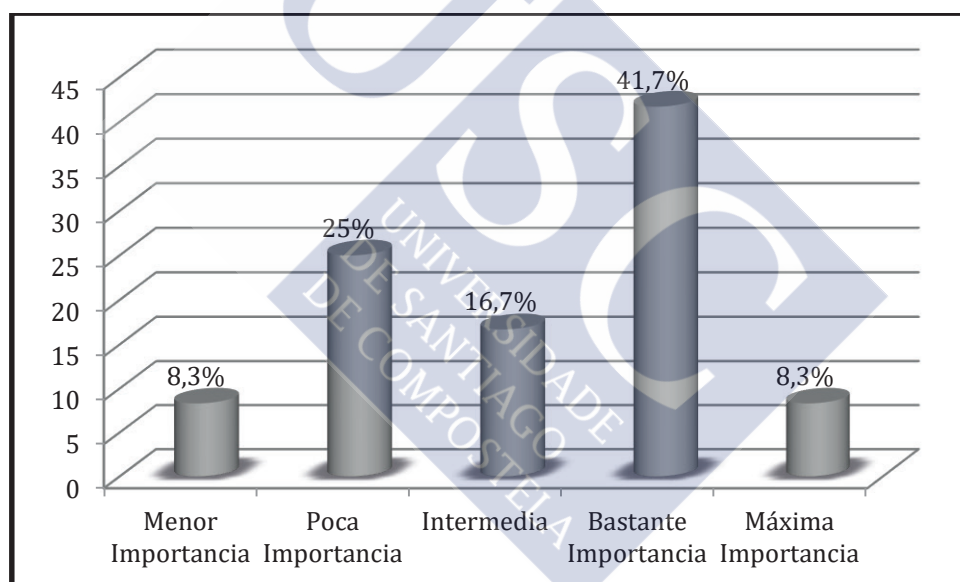


Gráfico 5.7: Distribución de las puntuaciones para la Definición de la unidad de competencia, módulo formativo y evaluación

Como podemos ver existe discrepancia entre los expertos a la hora de valorar la pertinencia de definir la unidad de competencia para llevar a cabo las acciones formativas, y en consecuencia el módulo formativo y la evaluación. Sin embargo la mayoría de las puntuaciones se sitúan por encima de de una posición intermedia, el 50%, frente al 33,3% que valora la pregunta con poca y menor importancia.

- Se parte de la denominación de la UC y su definición, las tareas que conlleva definidas con un instrumento de análisis del trabajo, tal como ya se indicó, de ahí se determinan las capacidades que el individuo tiene que movilizar para

realizarlas, teniendo en cuenta los criterios de realización. El paso siguiente es la selección de contenidos categorizados ajustados a las exigencias de “aprendizaje” para ese cometido, diferenciando muy bien cuales son “teóricos” y las prácticas a realizar para garantizar la consecución de la competencia o parte de ésta. El conjunto de todos los contenidos nos da el “módulo formativo” específico y “transversal”. El proceso termina con la evaluación de los contenidos trabajados a lo largo del proceso y con la evaluación del desempeño realizado en un escenario real de trabajo por un evaluador externo desconocido por el formador (ajeno al proceso).

PREGUNTA 7 (P07): Diseño curricular por competencias para definir metodología.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|----------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Poca Importancia | 4 | 33,3 | 33,3 | 33,3 |
| | Intermedia | 1 | 8,3 | 8,3 | 41,7 |
| | Bastante Importancia | 6 | 50,0 | 50,0 | 91,7 |
| | Máxima Importancia | 1 | 8,3 | 8,3 | 100,0 |
| | Total | 12 | 100,0 | 100,0 | |

Tabla 5.20: Distribución de las puntuaciones para el diseño curricular por competencias para metodología

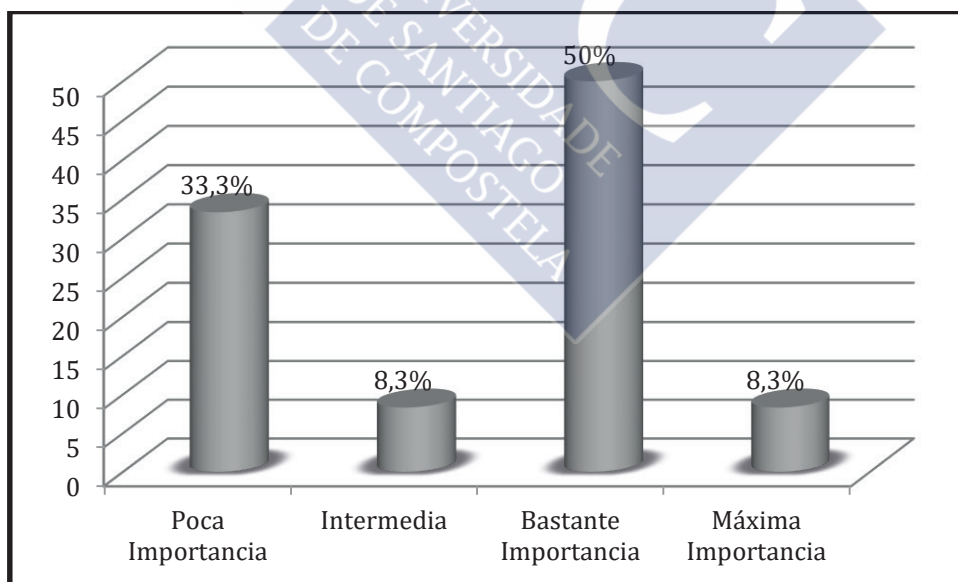


Gráfico 5.8: Distribución de las puntuaciones para el diseño curricular por competencias para metodología

Como acabamos de comprobar, hay discrepancia en la valoración de los expertos, sin embargo el 58,3% le atribuye bastante y la máxima importancia.

Se requería la valoración para:

- ¿Considera adecuada para la puesta en práctica de un diseño curricular por competencias la que se explica en la propuesta?

PREGUNTA 8 (P08): Diseño curricular por competencias para la evaluación

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|----------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Poca Importancia | 5 | 41,7 | 41,7 | 41,7 |
| | Intermedia | 1 | 8,3 | 8,3 | 50,0 |
| | Bastante Importancia | 4 | 33,3 | 33,3 | 83,3 |
| | Máxima Importancia | 2 | 16,7 | 16,7 | 100,0 |
| | Total | 12 | 100,0 | 100,0 | |

Tabla 5.21: Distribución de las puntuaciones para el diseño curricular por competencias para la evaluación

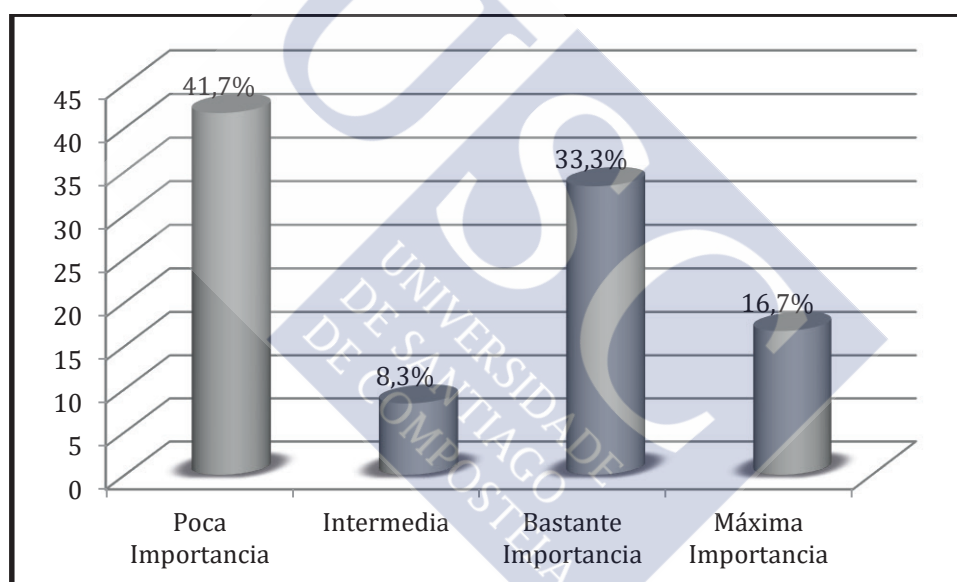


Gráfico 5.9: Distribución de las puntuaciones para el diseño curricular por competencias para la evaluación

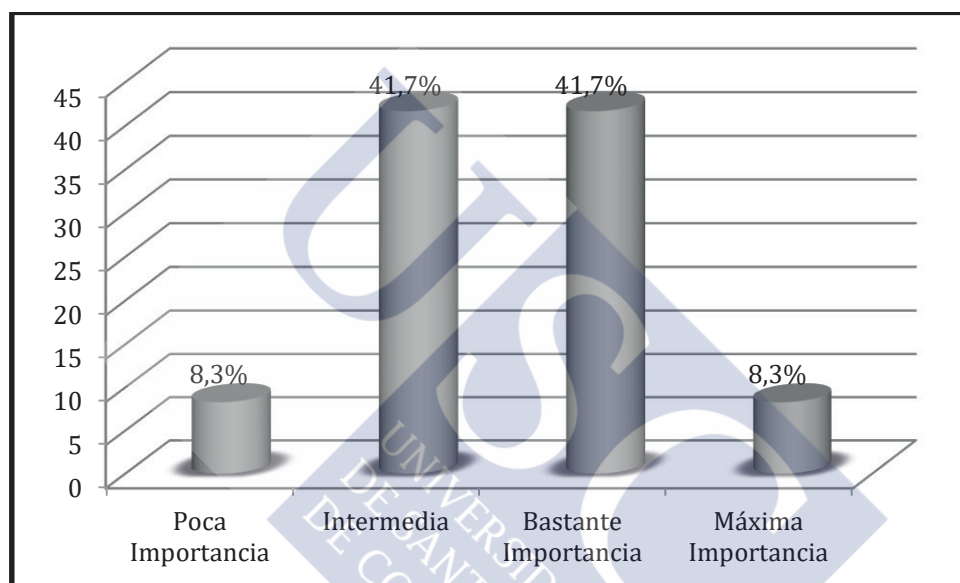
Es ésta una de las preguntas en las que los expertos muestran una mayor discrepancia, siendo un 47,7% los que le atribuyen poca importancia, si bien la mayoría 50% le atribuyen bastante importancia y máxima importancia. Las aportaciones realizadas desglosan dicho proceso para este profesional en cada uno de los componentes que configuran la evaluación, aportando un mayor peso al proceso.

El aspecto a valorar:

- ¿Considera adecuada para la puesta en práctica de un diseño curricular por competencias, la que se propone en la propuesta?

PREGUNTA 9 (P09): Marketing mix y diseño del producto.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|----------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Poca Importancia | 1 | 8,3 | 8,3 | 8,3 |
| | Intermedia | 5 | 41,7 | 41,7 | 50,0 |
| | Bastante Importancia | 5 | 41,7 | 41,7 | 91,7 |
| | Máxima Importancia | 1 | 8,3 | 8,3 | 100,0 |
| | Total | 12 | 100,0 | 100,0 | |

Tabla 5.22: Distribución de las puntuaciones para el Marketing mix y diseño del producto**Gráfico 5.10:** Distribución de las puntuaciones para el Marketing mix y diseño del producto

Los expertos le atribuyen puntuaciones altas a este aspecto, si bien prácticamente la mayoría las sitúa en una posición de importancia intermedia y bastante importante, el 41,7% respectivamente.

Se requiere la valoración sobre el siguiente itinerario:

Claves para diseñar el producto:

- El producto debe ser pensado y diseñado para aplicarse en los puestos de trabajo.
- Las personas que van a recibir la formación saben que necesitan esa formación.
- La formación no solo es durante el curso debe ser transferida al puesto de trabajo y movilizad en este
- Cada público objetivo tiene un diferente estilo de aprendizaje.

- Instrumento: recoger en cuestionario construido *ad hoc* opiniones sobre comprensión de la acción, preguntas cerradas y abiertas (no más de 10)”

PREGUNTA 10 (P10): Ampliación de las acciones del Marketing mix.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|----------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Menor Importancia | 1 | 8,3 | 8,3 | 8,3 |
| | Poca Importancia | 2 | 16,7 | 16,7 | 25,0 |
| | Intermedia | 5 | 41,7 | 41,7 | 66,7 |
| | Bastante Importancia | 3 | 25,0 | 25,0 | 91,7 |
| | Máxima Importancia | 1 | 8,3 | 8,3 | 100,0 |
| | Total | 12 | 100,0 | 100,0 | |

Tabla 5.23: Distribución de las puntuaciones para la ampliación de las acciones del Marketing mix

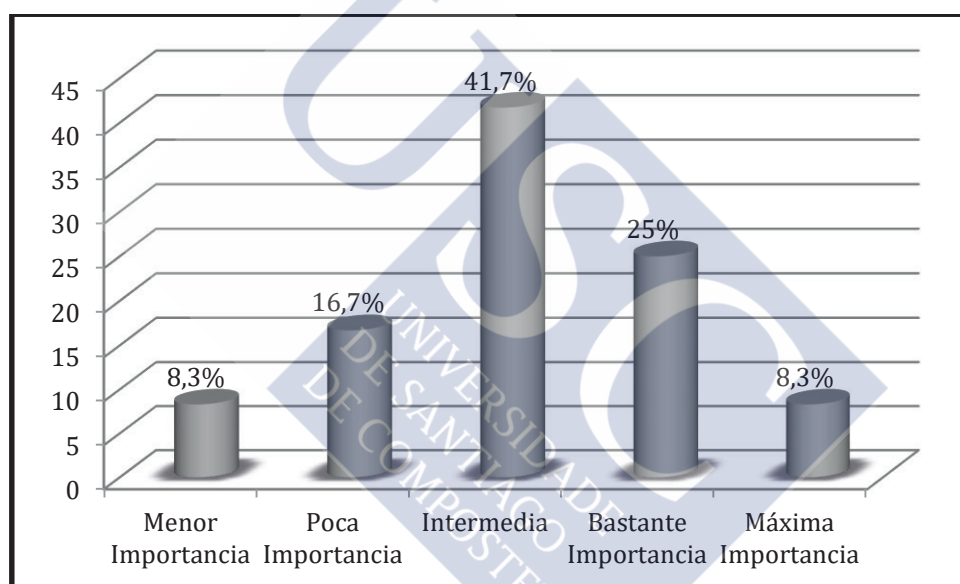


Gráfico 5.11: Distribución de las puntuaciones para la ampliación de las acciones del Marketing mix

En el gráfico anterior podemos ver que la mayoría de los expertos considera esta pregunta pertinente, si bien la importancia atribuida es mayor en una posición intermedia (41,7%). Atendiendo a la consideración de los expertos y a las aportaciones realizadas, esta pregunta ha sido reformulada.

En la valoración de la misma se piden el aspecto referido al diseño del producto y la influencia del marketing mix en las acciones formativas:

Para analizar la influencia del marketing mix en las acciones de formación, se tendrá en cuenta lo siguiente:

- Tener en cuenta las claves para diseñar el producto (plan de formación)

- Establecer claramente los elementos canónicos del plan de formación y definir una evaluación ajustada que permita comprobar si los efectos -positivos o negativos- de la formación se justifican por el diseño y desarrollo de la propuesta o por las implicaciones derivadas del marketing. Esta evaluación podría tomar como referencia *indicadores de consecución*.
- Evaluar, en el puesto de trabajo, el impacto de la formación a lo largo del tiempo y la transferencia de los aprendizajes, comparando las competencias movilizadas antes y después de la formación
- Triangular la información a través de fuentes de datos diversas (trabajadores, técnicos, departamento de RRHH...) incluyendo además los perfiles competencias establecidos en el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales



4.4. Análisis de las valoraciones de los expertos: Segunda vuelta

Inicialmente calculamos los estadísticos de contraste para todas las preguntas a fin de ver el comportamiento de cada una de ellas en los análisis estadísticos.

| PREGUNTAS | N | | Media | Mediana | Moda | Desv. típ. | Varianza | Rango |
|--|---------|----------|-------|---------|------|------------|----------|-------|
| | Válidos | Perdidos | | | | | | |
| P01 Crear expectativas | 12 | 0 | 4,92 | 5,00 | 5 | ,289 | ,083 | 1 |
| P02 Crear Grupo de Discusión | 12 | 0 | 4,75 | 5,00 | 5 | ,452 | ,205 | 1 |
| P03 Balance de competencias | 12 | 0 | 5,00 | 5,00 | 5 | ,000 | ,000 | 0 |
| P04 Agrupamiento perfil profesional en UD's | 12 | 0 | 4,75 | 5,00 | 5 | ,452 | ,205 | 1 |
| P05 Definición competencias | 12 | 0 | 4,83 | 5,00 | 5 | ,389 | ,152 | 1 |
| P06 UC, módulo formativo, evaluación | 12 | 0 | 4,92 | 5,00 | 5 | ,289 | ,083 | 1 |
| P07 Diseño curricular por competencias metodología | 12 | 0 | 4,83 | 5,00 | 5 | ,389 | ,152 | 1 |
| P08 Diseño curricular por competencias para evaluación | 12 | 0 | 4,75 | 5,00 | 5 | ,452 | ,205 | 1 |
| P09 Marketing mix | 12 | 0 | 4,83 | 5,00 | 5 | ,389 | ,152 | 1 |
| P10 Ampliación de las acciones del Marketing mix | 12 | 0 | 4,67 | 5,00 | 5 | ,492 | ,242 | 1 |

Tabla 5.24: Estadísticos de contraste para la valoración de la importancia de las distintas preguntas

En la segunda vuelta, tal y como acabamos de comprobar por los datos obtenidos, hay mayor consenso en las respuestas a la hora de valorar la importancia de cada una de las preguntas. Concretamente en la pregunta 3, referida al balance de competencias, comprobamos que hay unanimidad en su valoración. Las restantes preguntas las sitúan en la graduación de bastante importante o máxima importancia, siendo su variabilidad muy baja, el coeficiente de variabilidad es muy bajo.

En el gráfico de caja siguiente visibilizamos claramente el grado de acuerdo en los expertos, situando sus respuestas por encima del 75% (tercer cuartil Q₃).

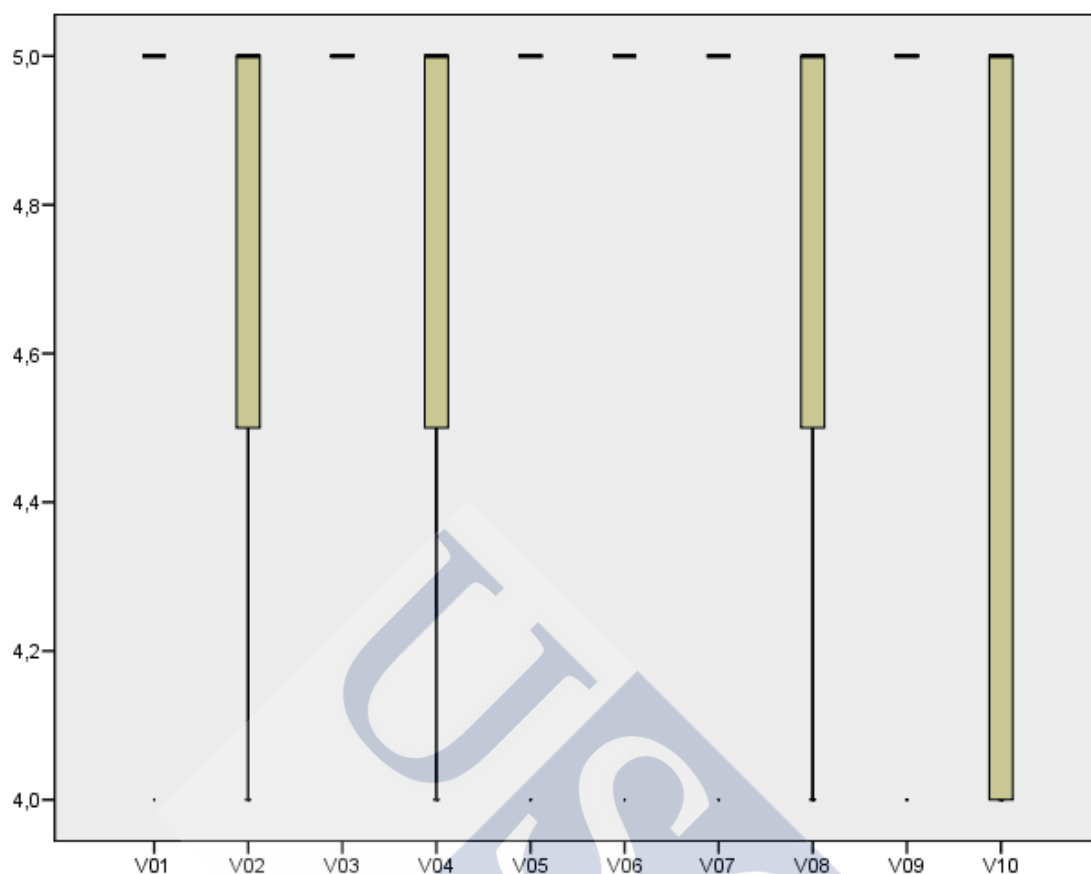


Gráfico 5.12: Diagrama de caja para las puntuaciones de cada pregunta en la segunda vuelta

PREGUNTA 1 (P01): “Crear una situación de expectativa en el formando a través del marketing”.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|----------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Bastante Importancia | 1 | 8,3 | 8,3 | 8,3 |
| | Máxima Importancia | 11 | 91,7 | 91,7 | 100,0 |
| | Total | 12 | 100,0 | 100,0 | |

Tabla 5.25: Distribución para crear una situación de expectativa en el formando a través del marketing

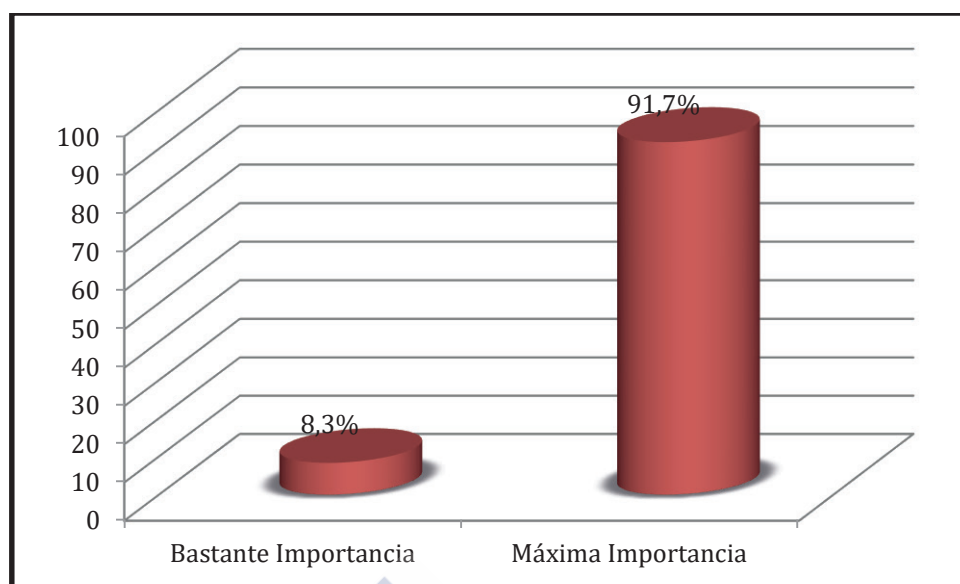


Gráfico 5.13: Distribución para crear una situación de expectativa en el formando a través del marketing

Como hemos comprobado, en esta segunda vuelta hay consenso en la pregunta. Inicialmente se preguntaba por la pertinencia de crear una situación de expectativa en el formando a través del marketing, pero tras las aportaciones de los expertos aumentó el grado de acuerdo en la importancia atribuida.

Los aspectos que han aportado los expertos y que han contribuido al consenso son los siguientes:

- Actitudes hacia las acciones formativas en el último año.
- Opinión con respecto a los contenidos de las acciones formativas realizadas.
- Opinión con respecto a la formación continua en la empresa y gestión de ésta por parte del departamento de formación y/o dirección.
- Motivación para la realización de las acciones formativas.
- Remuneración de las acciones formativas pasadas.
- Presentación y comunicación de las acciones formativas realizadas.
- Repercusiones en la promoción interna y externa y en la carrera profesional.
- Incluir acciones de: coaching, mentoring y counseling.
- Repercusiones en sus posibilidades de promoción interna y externa.
- Incentivos en forma de beneficios sociales (en especie).
- Crear expectativas referidas a la aplicabilidad de lo aprendido en el día a día, transferencia de los aprendizajes al desempeño del trabajo.

- Diferenciar claramente la razón por la cual acuden a la acción formativa y que esperan de esa acción (expectativas),
- Constatar y clarificar la relación de de la acción formativa con el perfil profesional y con el desempeño del trabajo. Este aspecto deberá estar muy claro en el marketing que se haga, además posiblemente en ese orden.
- Conocer la formación previa relacionada con la acción formativa, a fin de clarificar en el marketing a quien va dirigida, es decir, los destinatarios.

PREGUNTA 2 (P02): “Constitución de un grupo de discusión de expertos para analizar y obtener tareas”.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|----------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Bastante Importancia | 3 | 25,0 | 25,0 | 25,0 |
| | Máxima Importancia | 9 | 75,0 | 75,0 | 100,0 |
| | Total | 12 | 100,0 | 100,0 | |

Tabla 5.26: Distribución de las puntuaciones para la creación de un grupo de discusión

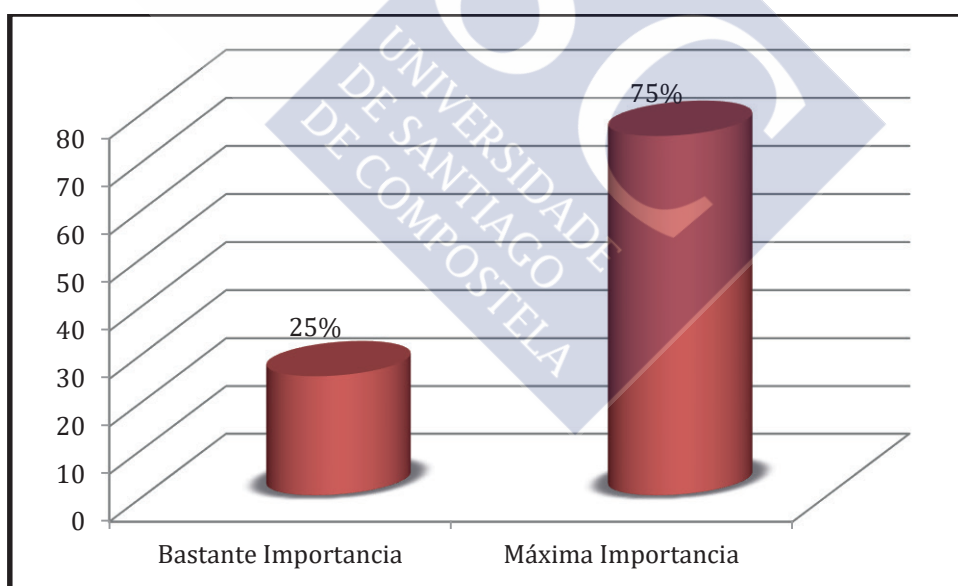


Gráfico 5.14: Distribución para la creación de un grupo de discusión

El consenso en esta pregunta viene dado por las aportaciones de expertos, Inicialmente esta pregunta presentaba discrepancia en las respuestas. Los aspectos aportados son los siguientes:

- Diagnóstico sobre las causas de la mala realización de las tareas (formación, recursos o motivación).
- La realización de las tareas debe conjugarse con los objetivos y la cultura de empresa.
- La dirección debe indicar los objetivos empresariales que pretende conseguir, de forma priorizada, así como el plazo de tiempo en el que pretende lograrlos. De acuerdo con esa descripción, deben organizarse las tareas y la forma de realizarlas.
- En el análisis del trabajo, también se contemplarían las características y condiciones del puesto, así como las actitudes y comportamientos que influyen en un rendimiento óptimo.
- Sería importante encajar tareas, capacidades y competencias.
- Sería de gran relevancia que forme parte del grupo de discusión agentes expertos externos a la empresa, tal y como está contemplado.
- El Análisis de Necesidades Formativas (ANF) es un elemento imprescindible y en este caso una etapa imprescindible es el análisis de tareas del puesto de trabajo.
- En el grupo de discusión se añadirían miembros de la Cámara de Comercio, representantes de sindicatos y empresarios (ambos del sector analizado); ya que tan importante es realizar un ANF del momento actual, como considerar necesidades formativas que se producirán en un futuro próximo a partir de los cambios que se están gestando en el ámbito profesional de este perfil para determinar el *perfil profesional*.
- Podría considerarse igualmente sustituir tareas por realizaciones profesionales.

PREGUNTA 3 (P03): “Balance de competencias tutorizado”.

En esta pregunta, una vez sometida a análisis, comprobamos que es una constante, ya que existe unanimidad en su valoración. Los expertos le han atribuido la máxima importancia, coincidiendo todos ellos en asignarle una graduación de la puntuación máxima en la escala de valoración, en este caso 5 puntos.

A continuación mostramos la tabla en la que se ve dicha unanimidad (100%).

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|--------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Máxima Importancia | 12 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Tabla 5.27: Distribución de las puntuaciones para el balance de competencias tutorizado

Son numerosas las aportaciones realizadas por los expertos a esta pregunta:

- Conjugar demandas sociales y la respuesta de la organización (escuchar al cliente o Calidad).
- Fundamentar los planes formativos sobre necesidades (Modelo MK: la diferencia entre lo que se hace y lo que se debería hacer) que han de identificarse según los documentos de la organización, los planes estratégicos, las entrevistas a los responsables o jefes y a los trabajadores (escuchar al cliente interno) y la realización de cuestionarios y/o entrevistas al cliente (escuchar al cliente externo).
- Determinar las discrepancias entre lo que se hace y lo que se debería hacer. Si no se analizan las discrepancias no estamos detectando necesidades. Los instrumentos de recogida de información, tanto al cliente interno como externo, deben recoger opiniones fundadas, no deseos.
- Entrevista individual a mandos intermedios.
- Incorporar demandas formativas de los formandos.
- Atender a las necesidades implícitas o desconocidas u ocultas, tales como detección de salidas profesionales, escasa comprensión de los procedimientos laborales, falta de información sobre la marcha de la empresa, que puede generar inquietud, atender a la comunicación informal (radio macuto), inseguridad en el puesto de trabajo, etc.
- Cubrir el máximo de necesidades a través de un análisis de Pareto, que permita realizar un plan de formativo no eficaz, sino eficiente. Un plan de formación no puede recogerlas todas, por falta de presupuesto, de tiempo, etc. por eso hay que priorizar.
- Al aplicar Pareto hay que determinar aspectos tales como seguridad, calidad reconocida del producto o servicio, oportunidades perdidas de venta y razones, costes operativos, eficiencia y desecho (pérdida) de materiales, planes de empresa, aspectos legales, diseño de nuevos productos, procesos, etc. atención (satisfacción del cliente, interno y externo) y priorizar según el análisis de necesidades detectado.
- Las necesidades detectadas deben incluir necesidades específicas, inespecíficas y la comparativa.
- Analizar en profundidad la conexión de la formación que va a recibir con la que recibió o el grado de perfección en la ejecución de la tarea. La mejor manera sería a través de la observación recogiendo información, aunque a veces no es posible, por lo que se haría una entrevista personal.
- Triangular con otros instrumentos/técnicas como observación, entrevistas a expertos, etc.

- Dependiendo del nivel de cualificación (niveles altos, ...), podría planearse un balance de competencias, no necesariamente tutorizado, dado que el formado-destinatario de formación puede realizar esta tarea con criterio propio y reduciría costes de formación.

PREGUNTA 4 (P04): “Agrupamiento del perfil profesional en unidades de competencia”.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|----------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Bastante Importancia | 3 | 25,0 | 25,0 | 25,0 |
| | Máxima Importancia | 9 | 75,0 | 75,0 | 100,0 |
| | Total | 12 | 100,0 | 100,0 | |

Tabla 5.28 Distribución de las puntuaciones para el agrupamiento del perfil profesional en unidades de competencia

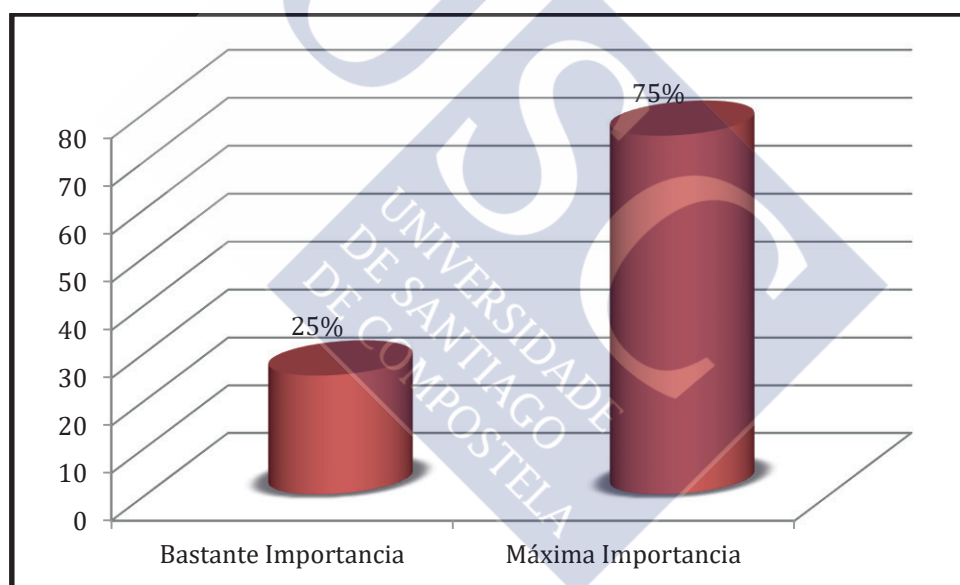


Gráfico 5.15: Distribución de las puntuaciones para el agrupamiento del perfil profesional en unidades de competencia

Las aportaciones de los expertos corrigen la dispersión que inicialmente alcanzaba esta pregunta, si bien el consenso no es muy elevado, si alcanzan valores altos en su importancia.

- La entrevista a jefes permitiría completar y validar o verificar el balance de competencias hecho, considerando la subjetividad que puede impregnarlo a tratarse de una técnica de autoanálisis y autoproyección.

- Revisar, en la Etapa 4, los términos de “análisis de tareas” y “análisis funcional”.
Este último va más allá, puesto que analiza qué funciones llevan implícitas esas tareas a realizar.
- Delimitar claramente cuál es la definición de unidades de competencia o unidades competenciales, ya que afectará a todo el proceso.
- Realizar el agrupamiento en unidades de competencias, delimitando claramente (tanto conceptualmente, como en su trabajo aplicado) que se entiende en su caso por competencia general, competencias o subcompetencias, competencias específicas, unidad de competencia, capacidades,... y como se interrelacionan.

PREGUNTA 5 (P05): “Definición de competencias del profesional”.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|----------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Bastante Importancia | 2 | 16,7 | 16,7 | 16,7 |
| | Máxima Importancia | 10 | 83,3 | 83,3 | 100,0 |
| | Total | 12 | 100,0 | 100,0 | |

Tabla 5.29: Distribución de las puntuaciones para la definición de competencias profesionales

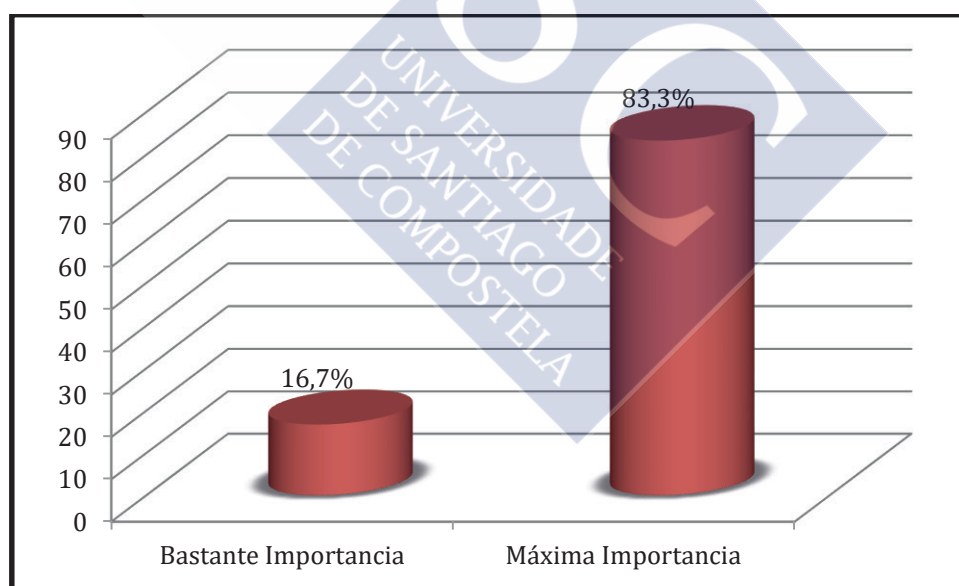


Gráfico 5.16: Distribución de las puntuaciones para la definición de competencias profesionales

Como vemos en el gráfico, existe consenso a la hora de valorar esta pregunta, si bien tenemos que decir que en la primera vuelta había discrepancia en las respuestas, inclinándose estas a la máxima valoración.

La aportación realizada que mostramos a continuación, se trata de una propuesta amplia que lleva a los expertos al consenso:

- Relacionar todos los términos y conceptos que se ponen en juego en un esquema general que presente una visión holística del proyecto.

PREGUNTA 6 (P06): “Definición de la unidad de competencia, módulo formativo y evaluación”.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|----------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Bastante Importancia | 1 | 8,3 | 8,3 | 8,3 |
| | Máxima Importancia | 11 | 91,7 | 91,7 | 100,0 |
| | Total | 12 | 100,0 | 100,0 | |

Tabla 5.30: Distribución de las puntuaciones para la definición de la UD, módulo profesional y evaluación

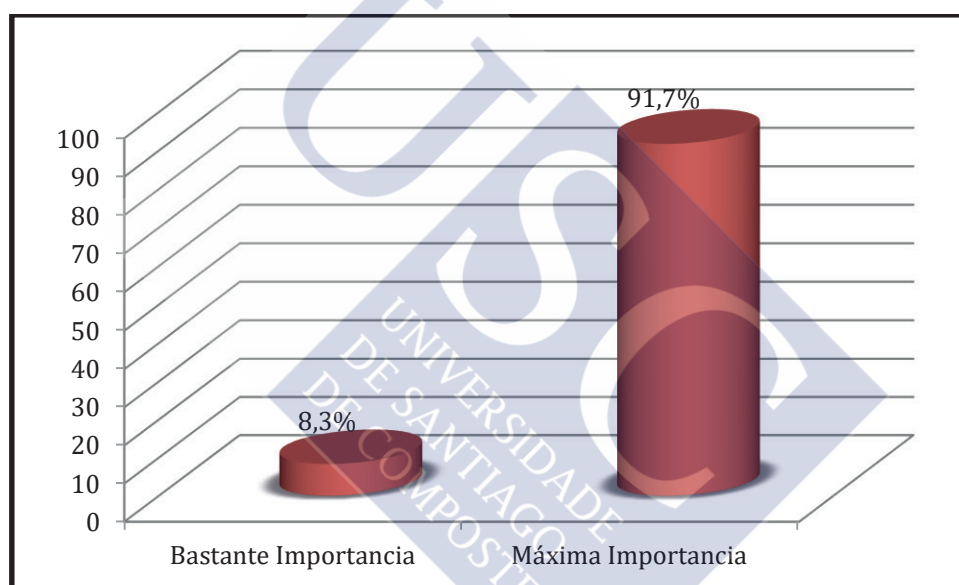


Gráfico 5.17: Distribución de las puntuaciones para la definición de la UD, módulo profesional y evaluación

En esta pregunta existe gran consenso a la hora de indicar su importancia, el 91,7% indica la máxima importancia, si bien las contribuciones de los expertos fueron decisivas para ello:

- El conjunto de todos los contenidos nos permite establecer los módulos de formación específica y aquellos otros introductorios que sirven de punto de partida para los primeros. Se situarían en los ámbitos del *saber*, *saber hacer* y *saber ser*, y ambos, “específicos” y “básicos” estarían en estrecha relación con contenidos transversales que impregnarían todo el plan de formación.
- El proceso requiere de una evaluación *inicial*, *procesual* y *final*. A través de actividades de *presentación de contenidos* se podría conocer el punto de partida del

alumnado, así como despertar la motivación hacia las tareas previstas. Las actividades de *desarrollo* posibilitarían comprobar el grado de interiorización de los contenidos y la evolución en el desarrollo de competencias, al mismo tiempo que permitirían introducir los ajustes necesarios para optimizar el proceso (carácter *formativo*). Por último, a través de actividades de *síntesis y transferencia*, llevadas a cabo en escenarios reales de trabajo, se llevaría a cabo una evaluación de *desempeño* en la cual se evaluaría el aprendizaje final del alumnado en relación con los objetivos y competencias establecidas así como su capacidad para trasladarlos a contextos diferentes de aquéllos en los que fueron realizados. Correría a cargo de un evaluador externo desconocido por el formador (ajeno al proceso).

PREGUNTA 7 (P07): “Diseño curricular por competencias para definir metodología”.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|----------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Bastante Importancia | 2 | 16,7 | 16,7 | 16,7 |
| | Máxima Importancia | 10 | 83,3 | 83,3 | 100,0 |
| | Total | 12 | 100,0 | 100,0 | |

Tabla 5.31: Distribución de las puntuaciones para el diseño curricular por competencias para definir metodología

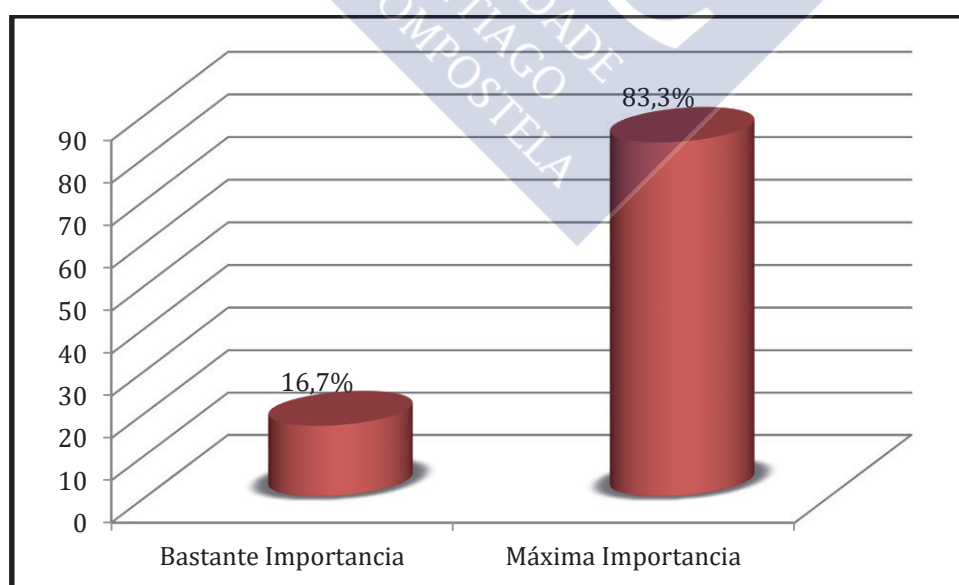


Gráfico 5.18: Distribución de las puntuaciones para el diseño curricular por competencias para definir metodología

Tras las aportaciones hechas por los expertos existe consenso en esta pregunta, siendo el 83,3% el porcentaje alcanzado por la máxima importancia.

- Potenciar la motivación del alumno hacia el aprendizaje sobre la base de los siguientes aspectos: mostrar la relevancia del contenido a trabajar y su funcionalidad; organizar el trabajo en grupos cooperativos en la medida de lo posible; y fomentar la percepción de la autonomía y de la capacidad de decisión por parte del alumnado.
- Dar especial importancia al método demostrativo que permita realizaciones prácticas sobre los contenidos trabajados (llevar la teoría a la práctica) simultaneando la explicación con la demostración y permitiendo realizar asociaciones.
- Diseñar actividades potencialmente significativas y que permitan poner en prácticas los contenidos trabajados.
- Integrar curricularmente las TIC como recursos al servicio del aprendizaje.
- Organizar la evaluación de manera que permita: al alumno saber qué se espera de él en relación con los aprendizajes deseados de manera que pueda autorregular el proceso hacia el desarrollo de las competencias requeridas; y al docente permitir ajustar la ayuda pedagógica a las características individuales del alumnado mediante aproximaciones sucesivas.

PREGUNTA 8 (P08): “Diseño curricular por competencias para la evaluación”.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|----------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Bastante Importancia | 3 | 25,0 | 25,0 | 25,0 |
| | Máxima Importancia | 9 | 75,0 | 75,0 | 100,0 |
| | Total | 12 | 100,0 | 100,0 | |

Tabla 5.32: Distribución de las puntuaciones para el diseño curricular por competencias para la evaluación

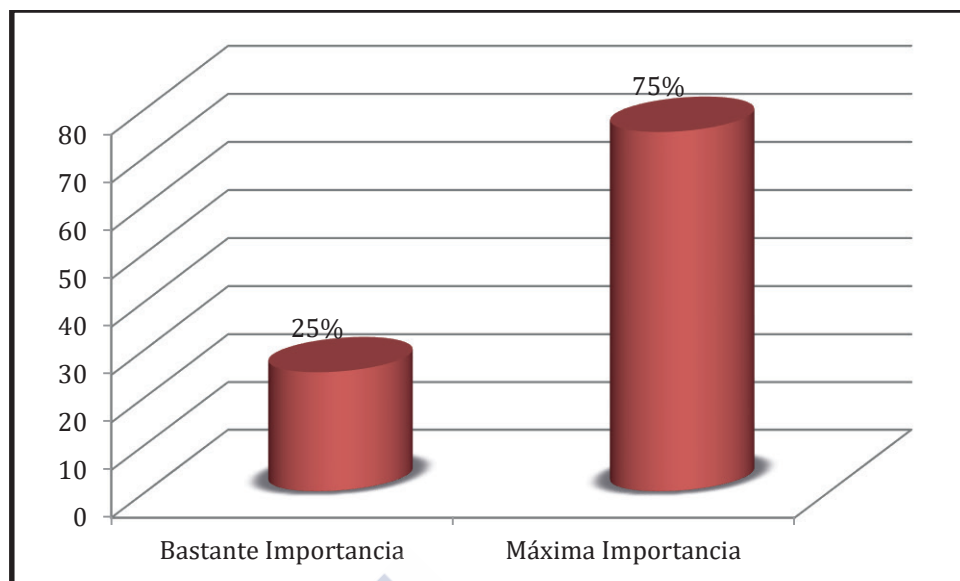


Gráfico 5.19: Distribución de las puntuaciones para el diseño curricular por competencias para la evaluación

Aunque el consenso es menor que en otras preguntas, el 75% le atribuye la máxima importancia a la pregunta. Son varias las aportaciones hechas por los expertos:

- Que considere la situación inicial, el desarrollo del proceso, y los resultados finales del mismo.
- Que emplee la observación como principal instrumento para la recogida de la información, de manera que permita emitir una evaluación desde el enfoque por competencias.
- Que permita evidenciar el grado de consecución de todos los objetivos y la interiorización de todos los contenidos que sustentan el plan de formación.
- Que incorpore agentes internos (formador/formadores) y externos (personal de empresa).

PREGUNTA 9 (P09): “Marketing mix y diseño del producto”.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|----------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Bastante Importancia | 2 | 16,7 | 16,7 | 16,7 |
| | Máxima Importancia | 10 | 83,3 | 83,3 | 100,0 |
| | Total | 12 | 100,0 | 100,0 | |

Tabla 5.33: Distribución de las puntuaciones para el marketing mix y diseño del producto

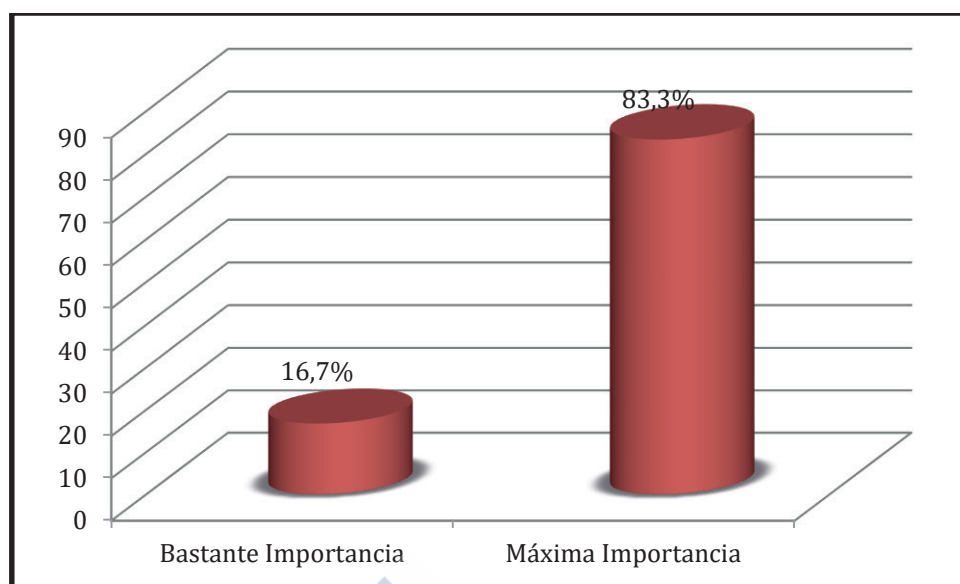


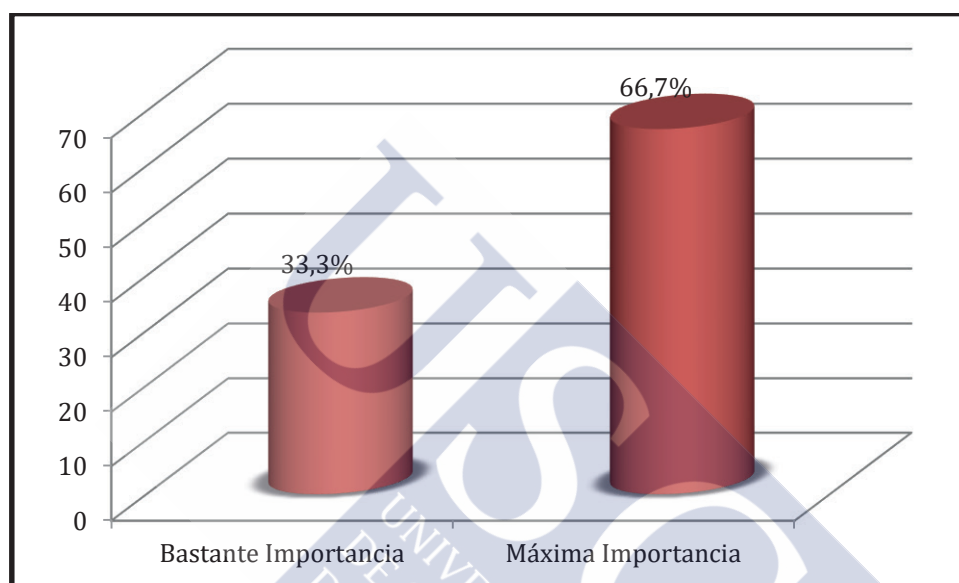
Gráfico 5.20: Distribución de las puntuaciones para el marketing mix y diseño del producto

En esta pregunta es el 83% el porcentaje alcanzado por la máxima importancia. En cuanto a las aportaciones en este caso son entendidas como relevantes, ya que en la primera vuelta existía discrepancia en las respuestas:

- Tener en cuenta las claves para diseñar el producto (plan de formación).
- Establecer claramente los elementos canónicos del plan de formación y definir una evaluación ajustada que permita comprobar si los efectos -positivos o negativos- de la formación se justifican por el diseño y desarrollo de la propuesta o por las implicaciones derivadas del marketing. Esta evaluación podría tomar como referencia *indicadores de consecución*.
- Evaluar, en el puesto de trabajo, el impacto de la formación a lo largo del tiempo y la transferencia de los aprendizajes, comparando las competencias movilizadas antes y después de la formación.
- Triangular la información a través de fuentes de datos diversas (trabajadores, técnicos, departamento de RRHH...) incluyendo además los perfiles competencias establecidos en el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales

PREGUNTA 10 (P10): “Ampliación de las acciones del Marketin mix”.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|----------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Bastante Importancia | 4 | 33,3 | 33,3 | 33,3 |
| | Máxima Importancia | 8 | 66,7 | 66,7 | 100,0 |
| | Total | 12 | 100,0 | 100,0 | |

Tabla 5.34: Distribución de las puntuaciones para la ampliación de las acciones del Marketing mix**Gráfico 5.21:** Distribución de las puntuaciones para la ampliación de las acciones del Marketing mix

A pesar de que ha sido tan sólo una aportación la realizada por los expertos, la pregunta alcanza consenso. Dicha aportación abarca un amplio abanico de posibilidades:

- Reforzar la parte didáctico-pedagógica en lo que respecta al proceso de Análisis de Necesidades de Formación (ANF) y Diseño del Plan de Formación, desarrollando con mayor profundidad la metodología (medios, recursos, organización del aula y del alumnado...) y la evaluación.

4.4.1. Análisis diferencial comparativo en las valoraciones de los expertos: Diferencias entre la primera y la segunda vuelta

Inicialmente nos interesa conocer el promedio global de las puntuaciones de los expertos para la agrupación del conjunto de preguntas que valoraron la primera vez, para lo cual sometemos a análisis el conjunto de todas las respuestas que los expertos emitieron (conjunto de respuestas múltiples).

Posteriormente tal y como se muestra en la tabla llevaremos a cabo los mismos análisis para el conjunto de todas las respuestas que los expertos emitieron la segunda vez que las valoraron después de tener en cuenta las apreciaciones realizadas la primera vez.

| VALORACIÓN GLOBAL | | Respuestas | | Porcentaje de casos |
|-------------------|----------------------|------------|------------|---------------------|
| | | Nº | Porcentaje | |
| Agrupación | Menor Importancia | 2 | 1,7% | 16,7% |
| | Poca Importancia | 25 | 20,8% | 208,3% |
| | Intermedia | 45 | 37,5% | 375,0% |
| | Bastante Importancia | 36 | 30,0% | 300,0% |
| | Máxima Importancia | 12 | 10,0% | 100,0% |
| Total | | 120 | 100,0% | 1000,0% |

Tabla 5.35: Distribución global de las frecuencias para la valoración de las preguntas en la primera vuelta

Por los porcentajes obtenidos, podemos decir que globalmente los expertos discrepan en sus valoraciones la primera vez que otorgan las puntuaciones, sin embargo la mayoría consideran la importancia de las preguntas en una posición intermedia, bastante importante y máxima importancia.

| VALORACIÓN GLOBAL | | Respuestas | | Porcentaje de casos |
|-------------------|----------------------|------------|------------|---------------------|
| | | Nº | Porcentaje | |
| Agrupación | Bastante Importancia | 21 | 17,5% | 175,0% |
| | Máxima Importancia | 99 | 82,5% | 825,0% |
| Total | | 120 | 100,0% | 1000,0% |

Tabla 5.36: Distribución global de las frecuencias para la valoración de las preguntas en la segunda vuelta

Los porcentajes alcanzados en las puntuaciones emitidas por los expertos la segunda vez, indican un mayor consenso en sus respuestas. Una vez hechas las aportaciones y ordenadas, sitúan su valoración global a las en bastante importante y máxima importancia.

En el siguiente gráfico podemos ver la comparación de las puntuaciones globales para cada intervalo de la escala de medida. Es el 82% de las valoraciones en la segunda vuelta, la que nos indica la máxima importancia de las preguntas que configuran nuestro estudio.

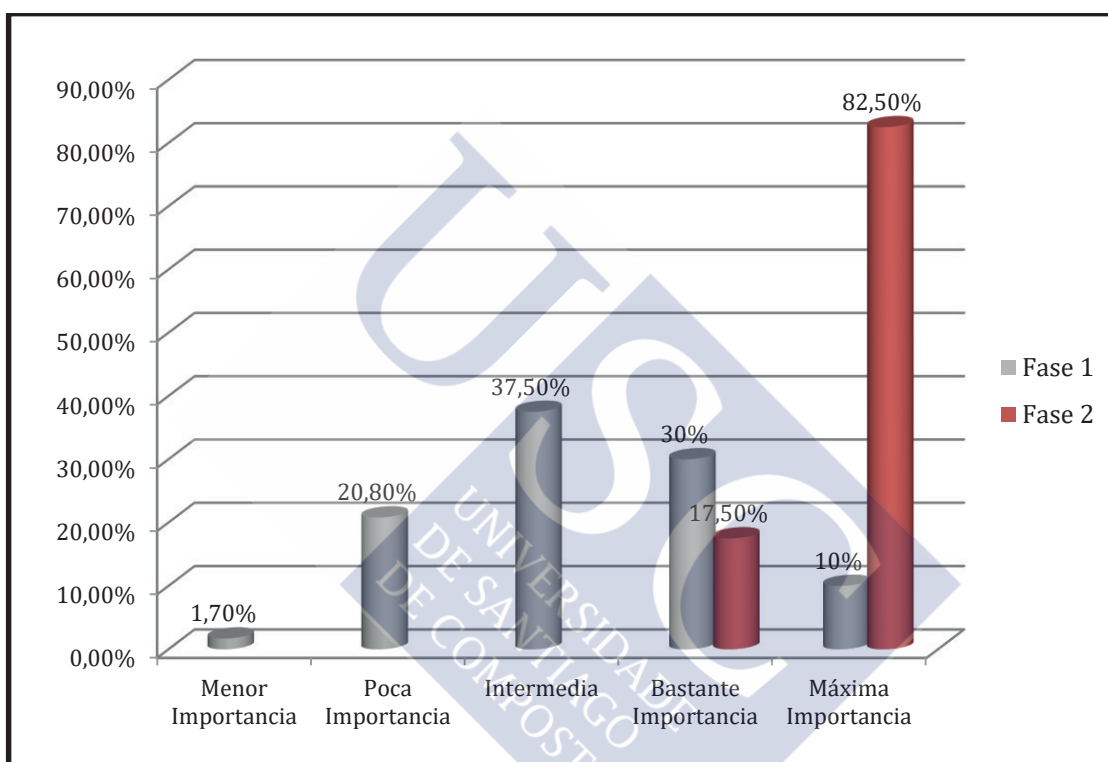


Gráfico 5.22: Comparación de la distribución global de las puntuaciones de la primera y segunda vuelta

A fin de conocer si las diferencias entre la primera y la segunda vuelta son significativas, aplicamos una prueba de bondad de ajuste, y en este caso no paramétrica, a fin de contrastar las puntuaciones emitidas por los expertos en ambos casos, y poder así comprobar si existen diferencias en las valoras que atribuyen a cada pregunta.

Para ello dentro de las pruebas de las que disponemos, consideraremos la aplicación de la T de Student para muestras relacionadas, ya que nos va a permitir el contraste de las medias en dos vueltas sucesivas.

La aplicación de dicha prueba requiere que la distribución de las puntuaciones se ajuste a la normal, para lo cual previamente haremos dicha comprobación, y para ello aplicaremos las siguientes pruebas:

- La prueba Z de Kolmogorov-Smirnov. Se trata de una prueba no paramétrica que se emplea para determinar la bondad de ajuste de dos distribuciones de probabilidad entre sí. Detecta las diferencias entre las posiciones y las formas de las distribuciones, lo que nos va a permitir conocer la distribución de las puntuaciones.
- El Test de Shapiro–Wilk, que se usa para contrastar la normalidad de un conjunto de datos. Es considerado uno de los test más potentes para el contraste de normalidad, sobre todo para muestras pequeñas como es nuestro caso ($n < 30$).

| | N | Media | Desviación típica | Mínimo | Máximo | Percentiles | | |
|--|----|-------|-------------------|--------|--------|-------------|--------------|------|
| | | | | | | 25 | 50 (Mediana) | 75 |
| P01 Crear expectativas | 24 | 4,00 | 1,063 | 2 | 5 | 3,00 | 4,50 | 5,00 |
| P02 Crear Grupo de Discusión | 24 | 3,92 | 1,060 | 2 | 5 | 3,00 | 4,00 | 5,00 |
| P03 Balance de competencias | 24 | 4,25 | ,989 | 2 | 5 | 4,00 | 5,00 | 5,00 |
| P04 Agrupamiento perfil profesional en UD's | 24 | 3,88 | 1,154 | 2 | 5 | 3,00 | 4,00 | 5,00 |
| P05 Definición competencias | 24 | 4,21 | ,932 | 2 | 5 | 3,25 | 4,50 | 5,00 |
| P06 UC, módulo formativo, evaluación | 24 | 4,04 | 1,233 | 1 | 5 | 3,25 | 4,50 | 5,00 |
| P07 Diseño curricular por competencias metodología | 24 | 4,08 | 1,100 | 2 | 5 | 4,00 | 4,00 | 5,00 |
| P08 Diseño curricular por competencias para evaluación | 24 | 4,00 | 1,180 | 2 | 5 | 3,25 | 4,00 | 5,00 |
| P09 Marketing mix | 24 | 4,17 | ,917 | 2 | 5 | 3,25 | 4,00 | 5,00 |
| P10 Ampliación de las acciones del Marketing mix | 24 | 3,88 | 1,154 | 1 | 5 | 3,00 | 4,00 | 5,00 |

Tabla 5.37: Estadísticos descriptivos para ambas vueltas

| | Kolmogorov-Smirnov(a) | | | Shapiro-Wilk | | |
|--|-----------------------|----|------|--------------|----|------|
| | Estadístico | gl | Sig. | Estadístico | gl | Sig. |
| P01 Crear expectativas | ,530 | 12 | ,000 | ,327 | 12 | ,000 |
| P02 Crear Grupo de Discusión | ,460 | 12 | ,000 | ,552 | 12 | ,000 |
| P04 Agrupamiento perfil profesional en UD's | ,460 | 12 | ,000 | ,552 | 12 | ,000 |
| P05 Definición competencias | ,499 | 12 | ,000 | ,465 | 12 | ,000 |
| P06 UC, módulo formativo, evaluación | ,530 | 12 | ,000 | ,327 | 12 | ,000 |
| P07 Diseño curricular por competencias metodología | ,499 | 12 | ,000 | ,465 | 12 | ,000 |
| P08 Diseño curricular por competencias para evaluación | ,460 | 12 | ,000 | ,552 | 12 | ,000 |
| P09 Marketing mix | ,499 | 12 | ,000 | ,465 | 12 | ,000 |
| P10 Ampliación de las acciones del Marketing mix | ,417 | 12 | ,000 | ,608 | 12 | ,000 |

a Corrección de la significación de Lilliefors

b P03 Balance de competencias es una constante y se ha desestimado

Tabla 5.38: Pruebas de normalidad (b) para la distribución

Aplicando la prueba de Kolmogorov-Smirnov comprobamos que la distribución es normal, y que existen diferencias significativas entre las valoraciones de los expertos en la primera vuelta y la segunda una vez incorporadas las recomendaciones hechas (en todas las preguntas $p = 0,000$ considerando $p \leq 0,05$).

La prueba de Shapiro-Wilk también nos indica que la distribución es la normal.

Tal y como acabamos de comprobar, en ambas pruebas en todas las preguntas $p=0,000$ considerando $p \leq 0,05$, por lo tanto la distribución es la normal.

Una vez hecha esta comprobación, y dado que la medición de las respuestas es escalar, podemos aplicar la prueba T de Studen para una muestra, ya que uno de los requisitos que requiere dicha prueba, tal y como ya hemos mencionado, son precisamente estos. Su función es la de comparar dos mediciones de puntuaciones en la que se comparan las medias y las

desviaciones estándar a fin de poder determinar si las diferencias entre esos parámetros son estadísticamente significativas.

Se trata de una prueba paramétrica que otorga una mayor consistencia a los resultados que obtenemos con la técnica Delphi, de esta forma nos aseguramos en el futuro la validez y la adecuación de las preguntas que finalmente constituyen nuestra investigación.

Decir además, que justifica la aplicación de la prueba T para una muestra, el hecho de que en este caso son los mismos expertos en la primera vuelta y en la segunda los que analizan y otorgan una puntuación a las preguntas, es decir, utilizamos el mismo grupo muestral.

| | PRUEBA T PARA UNA MUESTRA | | | | | |
|--|---------------------------|----|------------------|----------------------|---|----------|
| | t | gl | Sig. (bilateral) | Diferencia de medias | 95% Intervalo de confianza para la diferencia | |
| | | | | | Inferior | Superior |
| P01 Crear expectativas | 18,431 | 23 | ,000 | 4,000 | 3,55 | 4,45 |
| P02 Crear Grupo de Discusión | 18,105 | 23 | ,000 | 3,917 | 3,47 | 4,36 |
| P03 Balance de competencias | 21,051 | 23 | ,000 | 4,250 | 3,83 | 4,67 |
| P04 Agrupamiento perfil profesional en UD's | 16,451 | 23 | ,000 | 3,875 | 3,39 | 4,36 |
| P05 Definición competencias | 22,132 | 23 | ,000 | 4,208 | 3,81 | 4,60 |
| P06 UC, módulo formativo, evaluación | 16,060 | 23 | ,000 | 4,042 | 3,52 | 4,56 |
| P07 Diseño curricular por competencias metodología | 18,185 | 23 | ,000 | 4,083 | 3,62 | 4,55 |
| P08 Diseño curricular por competencias para evaluación | 16,613 | 23 | ,000 | 4,000 | 3,50 | 4,50 |
| P09 Marketing mix | 22,264 | 23 | ,000 | 4,167 | 3,78 | 4,55 |
| P10 Ampliación de las acciones del Marketing mix | 16,451 | 23 | ,000 | 3,875 | 3,39 | 4,36 |

Tabla 5.39: Prueba T de Student para una muestra

Tal y como acabamos de comprobar, las diferencias en las puntuaciones emitidas por los expertos en la primera y segunda vuelta, son significativas.

A fin de constatar con mayor claridad dichas diferencias, a continuación presentamos de forma gráfica la comparación para cada una de las preguntas con las valoraciones de la primera y segunda vuelta.

4.5. Comparación de la valoración de cada pregunta para la primera y segunda vuelta

PREGUNTA 1 (P01): “Crear una situación de expectativa en el formando a través del marketing”.

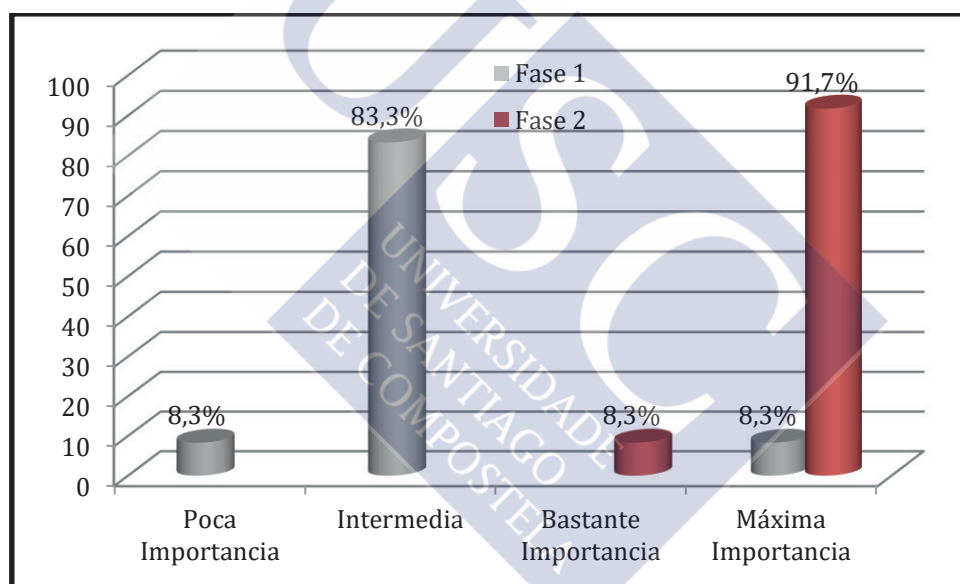


Gráfico 5.23: Distribución para crear una situación de expectativa en el formando a través del marketing

En esta pregunta referida a la creación de expectativas a través del marketing, los expertos inicialmente discrepan en la valoración, situando la pregunta mayoritariamente en una importancia intermedia. Tras las aportaciones concuerdan en indicar la máxima importancia, tan sólo el 8,3% indica bastante importancia.

PREGUNTA 2 (P02): “Crear una situación de expectativa en el formando a través del marketing”.

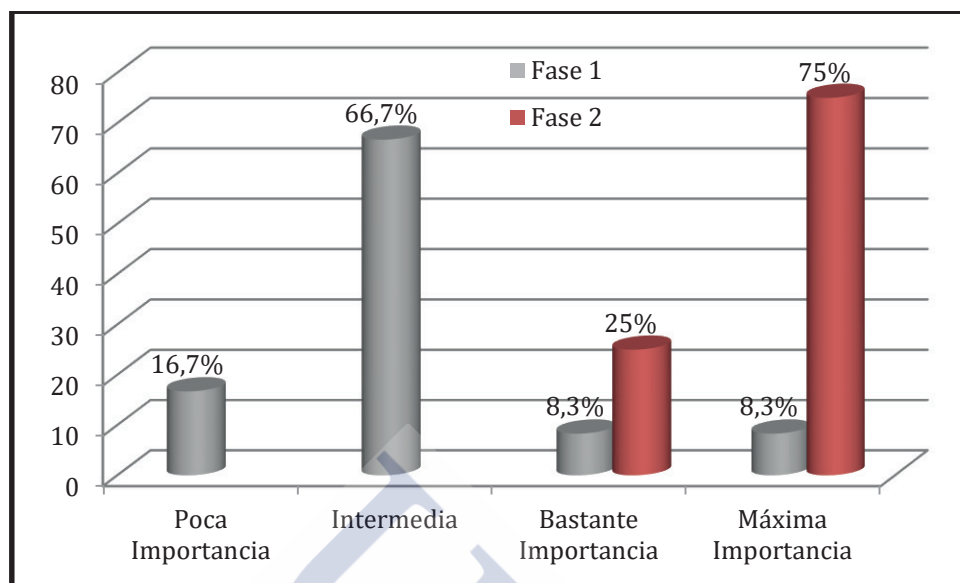


Gráfico 5.24: Crear una situación de expectativa en el formando a través del marketing

Respecto a la importancia de constituir un grupo de discusión a fin de analizar las tareas, las valoraciones de los expertos pasan de atribuirle una importancia intermedia a la pregunta tal y como está formulada, a considerar la máxima y bastante importancia después de las aportaciones realizadas.

PREGUNTA 3 (P03): “Balance de competencias tutorizado”.

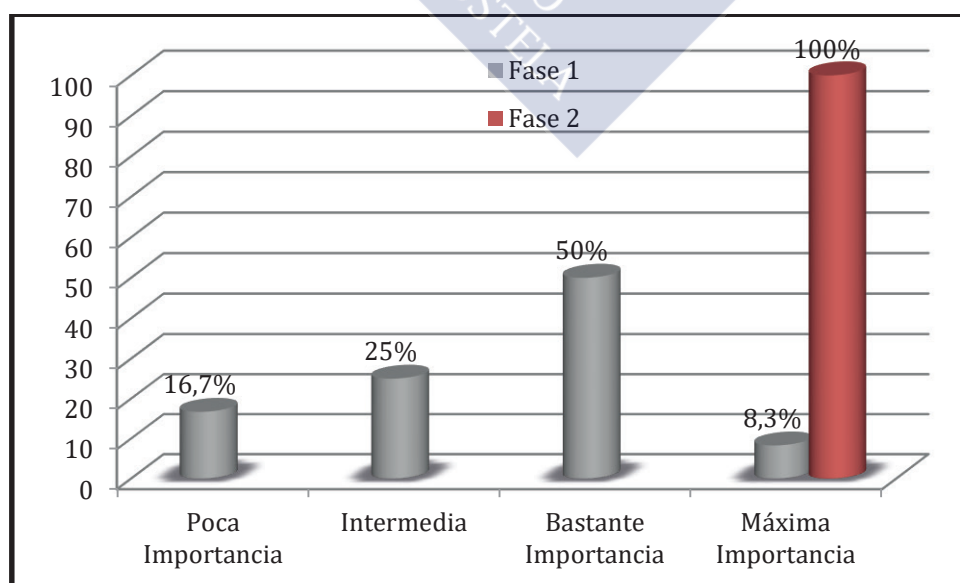


Gráfico 5.25: Distribución para el balance de competencias tutorizado

Claramente en esta pregunta en la primera vuelta hubo discrepancia entre los expertos. Al ser una de las preguntas en las cuales los expertos realizaron un buen número de aportaciones al respecto, en la segunda vuelta ya alcanza unanimidad considerándola todos ellos con la máxima importancia.

PREGUNTA 4 (P04): “Agrupamiento del perfil profesional en unidades de competencia”.

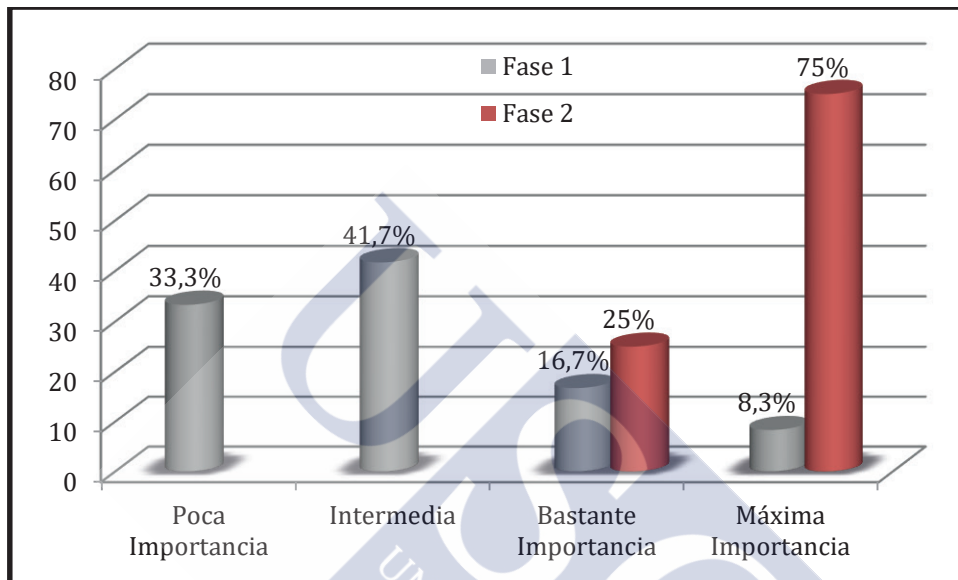
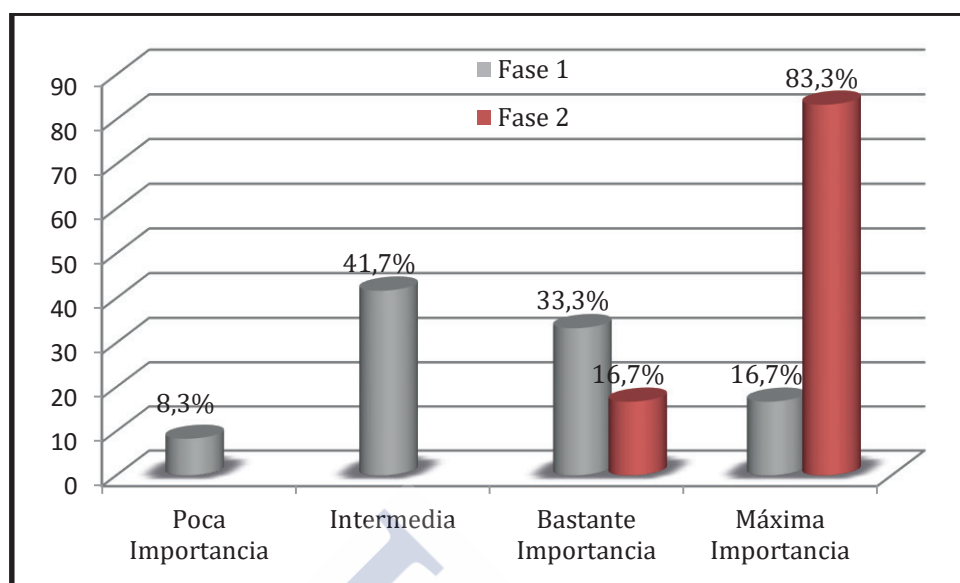
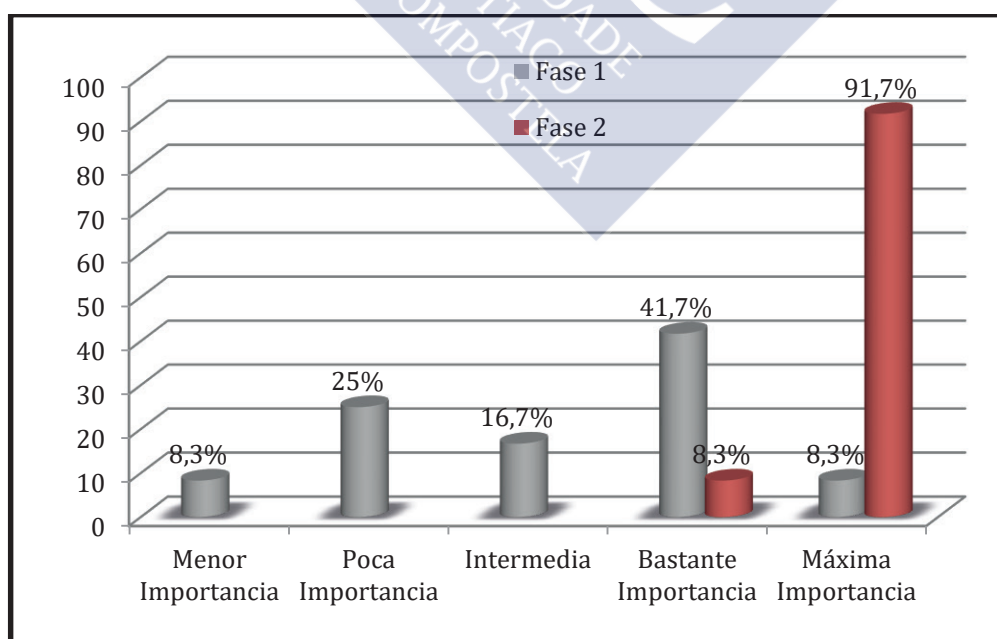


Gráfico 5.26: Distribución para el agrupamiento del perfil profesional en unidades de competencia

En la primera vuelta los expertos discrepan a la hora de valorar la importancia de agrupar el perfil profesional en unidades de competencia, sin embargo tras las aportaciones realizadas ya le otorgan la máxima y bastante importancia.

PREGUNTA 5 (P05): “Definición de competencias del profesional”.**Gráfico 5.27:** Distribución para la definición de competencias del profesional

Aunque no hay unanimidad en la importancia atribuida en la segunda vuelta para la pregunta donde se pide que se valore la importancia de la definición de competencias del perfil profesional, tal y como podemos ver en el gráfico, en la segunda vuelta hay consenso en valorar con la máxima importancia este aspecto.

PREGUNTA 6 (P06): “Definición de la unidad de competencia, módulo formativo y evaluación”.**Gráfico 5.28:** Distribución para la definición de la unidad de competencia, módulo formativo y evaluación

Los resultados obtenidos en la primera vuelta para esta pregunta, indican discrepancia en los expertos a la hora de atribuirle la importancia, pero tras las aportaciones, si bien no llegan a la unanimidad, existe un gran consenso en su importancia para nuestro estudio.

PREGUNTA 7 (P07): “Diseño curricular por competencias para definir metodología”.

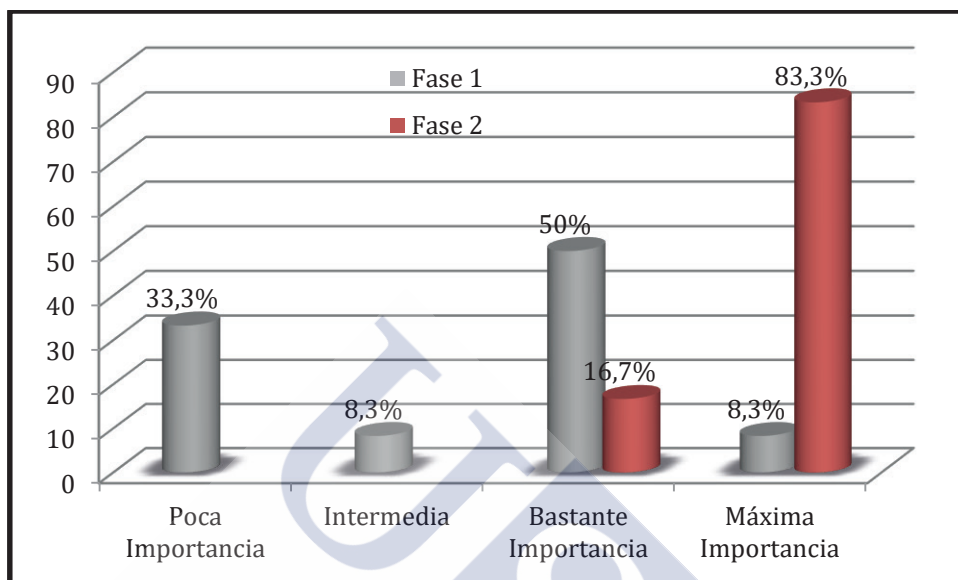


Gráfico 5.29: Distribución para el diseño curricular por competencias para definir metodología

Al igual que en la pregunta anterior, los expertos discrepan en la importancia atribuida al diseño curricular por competencias para definir la metodología. Tras las aportaciones realizadas, en la segunda vuelta es valorada con bastante y la máxima importancia.

PREGUNTA 8 (P08): “Diseño curricular por competencias para la evaluación”.

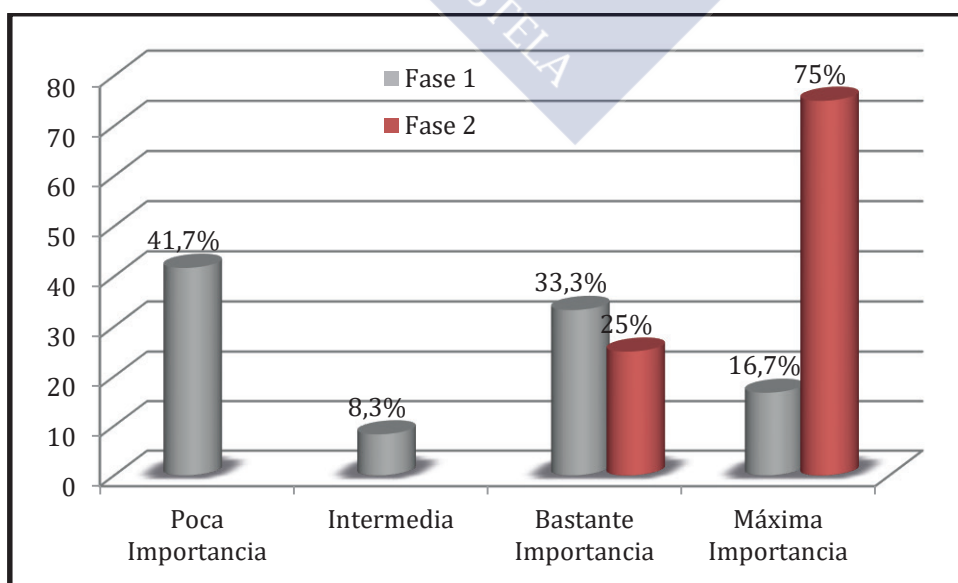


Gráfico 5.30: Distribución para el diseño curricular por competencias para la evaluación

El diseño curricular por competencias para la evaluación es considerada por los expertos en la primera vuelta con atribuciones discrepantes, siendo además el 41,7% el que considera que tiene poca importancia. Tras las aportaciones realizadas, un 75% le atribuye la máxima importancia y un 25% la considera bastante importante.

PREGUNTA 9 (P09): “Marketing mix y diseño del producto”.

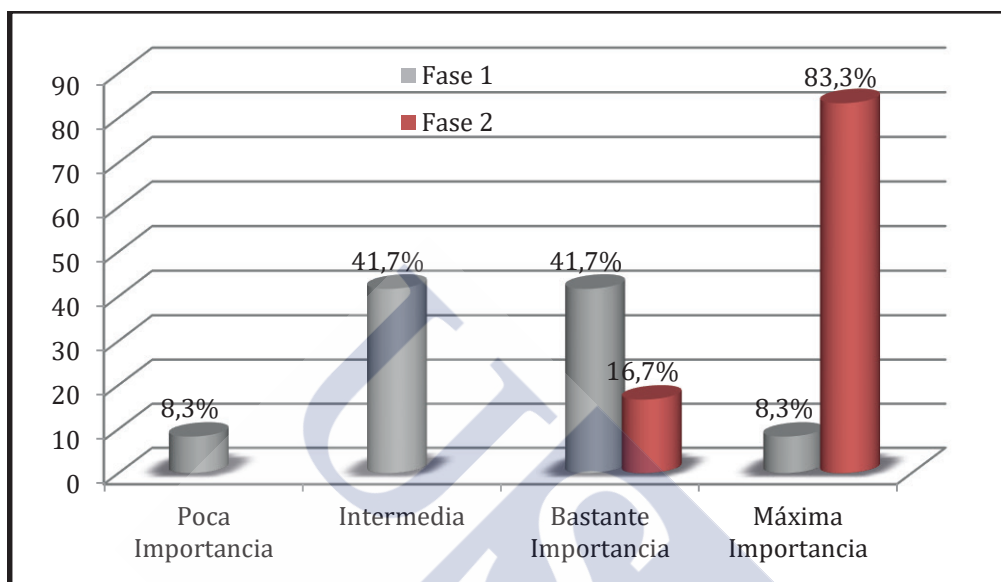
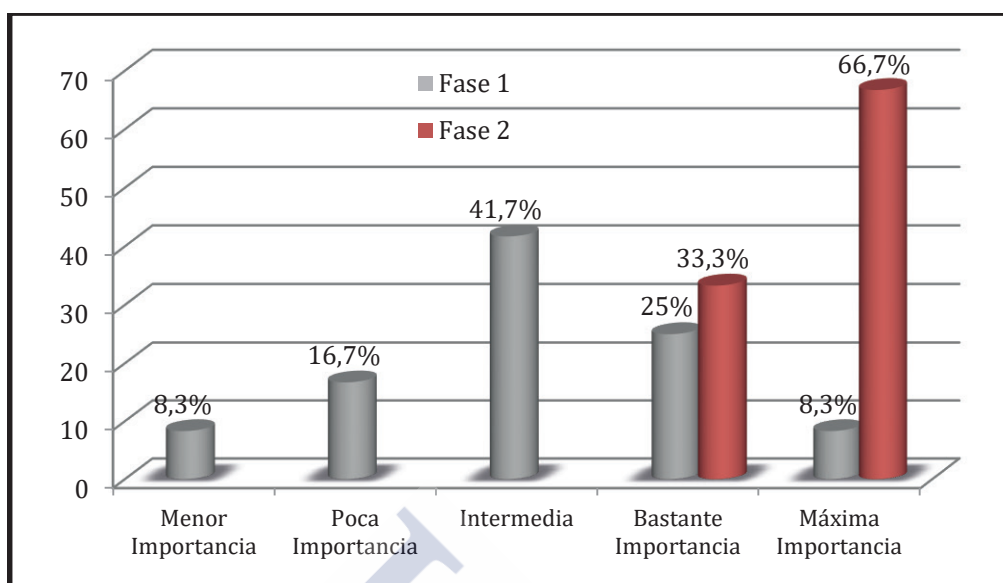


Gráfico 5.31: Distribución para el marketing mix y diseño del producto

Tal y como viene ocurriendo con las demás preguntas, en la primera vuelta también existe discrepancia entre los expertos, aunque el 50% ya le atribuye una importancia superior a la posición intermedia. En la segunda vuelta ya hay consenso en considerarla bastante y muy importante.

PREGUNTA 10 (P10): “Ampliación de las acciones del Marketing mix”.**Gráfico 5.32:** Distribución para la ampliación de las acciones del Marketing mix

Como podemos ver en el gráfico, las ampliaciones del Marketing mix en la primera vuelta los expertos discrepan en sus respuestas, sin embargo una vez hechas las aportaciones, existe consenso en atribuirle bastante y la máxima importancia.

4.6 Valoración global de la propuesta

A fin de poder reforzar la validación de la propuesta, en la segunda vuelta se les indicó a los expertos que cumplimentaran un cuestionario donde se les demandaba la valoración de varios aspectos.

Para su valoración se consideró una escala de graduación. Basándonos en Likert (1932), partimos de la premisa de que lo importante son las puntuaciones de los sujetos en lugar de los objetos o enunciados, por lo cual, cada enunciado es presentado seguido de una escala de estimación. En nuestro caso la escala de estimación que asignamos a los elementos incluye un valor numérico asignado a cada intervalo gradual. Dicho valor de graduación es el siguiente: 1= *Totalmente en desacuerdo* 2= *En desacuerdo* 3= *Indiferente* 4= *De acuerdo* 5= *Totalmente de acuerdo*.

ASPECTOS

Pertinencia de la introducción del marketing en las acciones formativas del “Life Long learning”

Orden y secuenciación del itinerario.

Instrumentos utilizados en el diseño.

Claridad y misión de cada punto del esquema.

Pertinencia global de la propuesta.

Tabla 5.40: Enunciados de los aspectos sometidos a valoración de los expertos

Nos interesa conocer la opinión de los expertos del proceso que llevamos a cabo, es decir, la aplicación de la técnica Delphi para la validación de las preguntas. Inicialmente buscamos la forma de saber qué valoración global le atribuyen a todo el proceso, por lo que sometemos a análisis el conjunto de respuestas múltiples de las variables que hemos incluido en la segunda vuelta (conjunto de respuestas múltiples).

| AGRUPACIÓN | Respuestas | | Porcentaje de casos |
|------------------|------------|------------|---------------------|
| | Nº | Porcentaje | |
| Intermedia | 9 | 15,0% | 75,0% |
| De acuerdo | 20 | 33,3% | 166,7% |
| En total acuerdo | 31 | 51,7% | 258,3% |
| Total | 60 | 100,0% | 500,0% |

Tabla 5.41: Distribución de las frecuencias para el conjunto de variables

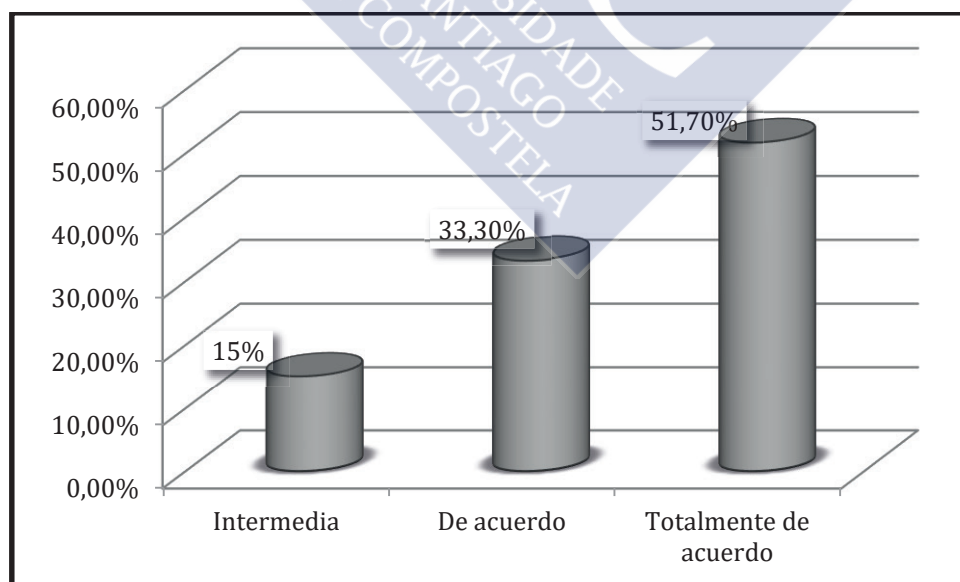


Gráfico 5.33: Distribución global para el conjunto de variables

Tal y como esperábamos ateniéndonos a los resultados obtenidos para cada una de las preguntas, los expertos globalmente consideran adecuada la propuesta. Más de la mitad

indican su total acuerdo, no habiendo ninguno que haga una valoración por debajo de una posición media.

A continuación pasamos a analizar cada una de las variables, a fin de poder determinar cuál es el aspecto que mayor y menor incidencia tiene en la propuesta.

| | N | Rango | Media | Desv. típ. | Rango promedio |
|---|----|-------|-------|------------|----------------|
| V1. Pertinencia de la introducción del marketing en acciones formativas | 12 | 2 | 4,50 | ,674 | 3,21 |
| V2. Orden y secuencia del itinerario | 12 | 2 | 4,50 | ,674 | 3,29 |
| V3. Instrumentos utilizados en el diseño | 12 | 2 | 4,25 | ,754 | 2,83 |
| V4. Claridad y misión de cada punto | 12 | 2 | 3,83 | ,835 | 1,92 |
| V5. Pertinencia global de la propuesta | 12 | 1 | 4,75 | ,452 | 3,75 |
| N válido (según lista) | 12 | | | | |

Tabla 5.42: Estadísticos descriptivos para cada variable

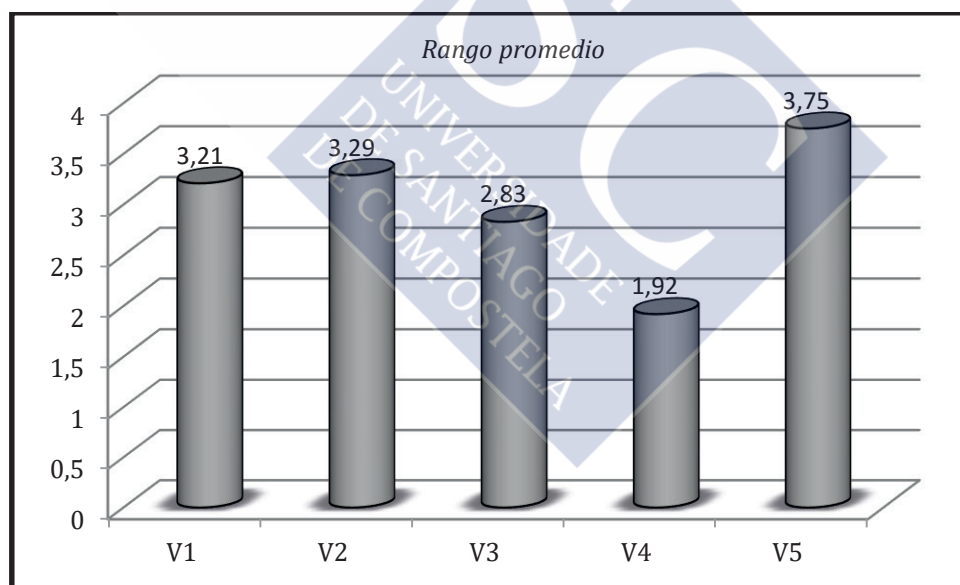


Gráfico 5.34: Distribución para cada variable

Tal y como hemos comprobado, el aspecto más valorado es el referido a la pertinencia global de la propuesta. El que alcanza menores puntuaciones es respecto a la claridad y consonancia en cada punto.

Según los datos obtenidos para los aspectos finales por parte de los expertos, consideramos que nuestra propuesta es adecuada. No sólo lo constatan los resultados para

cada una de las preguntas formuladas, tanto en la primera como en la segunda vuelta, sino que además los expertos se muestran convencidos de la pertinencia de la introducción del marketing en las acciones formativas y la pertinencia global de cómo lo estamos desarrollando en nuestro estudio.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Tras someter las preguntas a la valoración de los expertos los datos obtenidos en las dos vueltas, nos indican la adecuación de esta técnica para llevar a cabo nuestra investigación.

Hemos podido someter las puntuaciones a distintas técnicas que nos permiten decir que inicialmente a las preguntas que proponíamos globalmente ya le fue atribuido un grado de importancia que nos indicó que nuestro estudio era considerado relevante para la temática que nos ocupa. Recaltar la importancia de que no tuvimos la necesidad de eliminar ninguna de las preguntas, si bien reformulamos una de ellas.

Tras la segunda vuelta, y las aportaciones realizadas por los expertos, las preguntas alcanzan consenso entre los expertos en sus valoraciones, atribuyéndoles en todas ellas, bastante y la máxima importancia. En las valoraciones globales un 17,5% globalmente las considera a todas ellas bastante importante, y un 82,5% las considera de máxima importancia.

Por otra parte, tras aplicar la prueba T de Student para una muestra, hemos podido comprobar que las diferencias en las puntuaciones entre la primera y segunda vuelta son significativas. La comparación gráfica que realizamos de ambas vueltas para cada pregunta, nos permite indicar que de la discrepancia existente entre los expertos en la primera vuelta, pasaron al consenso en la segunda, siendo los mayores porcentajes los obtenidos para la máxima importancia. Incluso decir, que en alguna de las preguntas hubo unanimidad en atribuirle dicha valoración.

Por lo tanto, podemos afirmar que se cumplen los criterios que justifican la aplicación del método Delphi en la línea de los objetivos pretendidos.



CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES Y PROPUESTA FORMATIVA VALIDADA

1. **Introducción**
2. **Conclusiones de este trabajo**
3. **Propuesta formativa validada**
 - 3.1. **Operativización de la propuesta validada**
4. **Prospectiva y consideraciones finales**



1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de este trabajo, en los distintos capítulos fuimos introduciendo algunas conclusiones respecto de los temas tratados, en este capítulo final pretendemos aportar una serie de conclusiones finales, que den respuesta a los objetivos planteados y mostrar el producto obtenido (propuesta formativa) después de incorporar todas las aportaciones de los validadores y modificarla adecuadamente, de manera que sea operativa y responda a las necesidades planteadas. Para llegar a este punto realizamos un recorrido tratando de estudiar el estado de la cuestión, en primer lugar de las teorías sobre el *lifelong learning*, el estudio de las diferentes propuestas didácticas para llegar a confeccionar el modelo desde las teorías clásicas de esta ciencia hasta el diseño curricular por competencias el cual fundamentalmente aplicamos a nuestra propuesta. Además como novedad en este trabajo hemos introducido diferentes aspectos sobre el marketing, de manera inicial antes de comenzar una acción formativa y transversalmente a lo largo de todo el proceso de desarrollar una acción de formación. El marketing persigue que empresas y clientes se entiendan, para la empresa qué producir, y el consumidor qué necesita o desea comprar. En este trabajo pretendimos que se desarrolle un modelo para intentar “vender” las acciones formativas a los empleados, entender que necesitan y proveerles de la solución formativa adecuada, pero no sólo en contenidos sino también, algo que consideramos fundamental, en la forma correcta, modulando las diferentes herramientas que el marketing posee y poniéndolas al servicio de los formadores y/o departamentos de formación.

Como todo trabajo de investigación científica que observe hechos y sucesos y pueda realizar predicciones, debe utilizar la metodología adecuada para corroborar nuestro planteamiento. Dado que nuestra acción se desenvuelve en el ámbito de las ciencias de la educación y concretamente en el área de la pedagogía laboral empleamos una metodología propia de estas ciencias como lo es la cualitativa. El método concreto que elegimos, DELPHI, se basa en expertos para validar las propuestas y técnicas estadísticas como un elemento para dar fiabilidad al proceso.

2. CONCLUSIONES DE ESTE TRABAJO

Conclusión nº 1:

Responde a la situación de la formación en el marco del *Lifelong Learning*, y su implementación en las empresas como sistema de formación, desde la consideración del Marketing como elemento motivador y facilitador de cara al logro de la eficacia y eficiencia de las acciones formativas expresadas en el objetivo nº 1, “*Analizar las teorías didácticas y del curriculum de la formación y su aplicación en acciones formativas profesionalizadoras en el marco del Lifelong Learning*”. Concluimos que esta modalidad de formación afecta a la totalidad de las personas en edad laboral y a los sistemas de educación y formación quienes deben adaptarse a las nuevas realidades del siglo XXI, diseñando y poniendo en práctica políticas adecuadas de educación permanente y de formación continua en las empresas, que faciliten las competencias clave para mantener la empleabilidad. Fomentando políticas esenciales para el desarrollo de la ciudadanía, la cohesión social y el empleo. Esto implica que deben ser asumidas por todos los organismos internacionales, no sólo los que pertenecen a la UE y ser puestos en práctica en la formación en las empresas además de asumirlas el ciudadano como su *leitmotiv* de cara a su rol socio laboral.

Para ello es muy importante todo esfuerzo en cuanto a propuestas, análisis, instrumentos, herramientas y metodologías que se aporten desde las distintas Instituciones, Estados y Organismos Internacionales como UE, UNESCO, OIT, OCDE, etc que se constituyen en una inversión de futuro para el progreso social y laboral. La sociedad del conocimiento, en paralelo con otras amplias tendencias socioeconómicas como la globalización, los cambios en la estructura familiar, los cambios demográficos y el impacto de las tecnologías de la sociedad de la información, plantea a los ciudadanos tantos beneficios potenciales como retos. Los ciudadanos tendrán nuevas y enormes oportunidades de comunicación, desplazamiento y empleo siempre que sean capaces de mantener sus competencias laborales y sociolaborales *just in time* respecto de los requerimientos del sistema productivo.

Conclusión nº 2

Responde al diseño de la formación en el marco del *Lifelong Learning*, sobre la base de las diferentes teorías curriculares. Se realiza un análisis de sus características y elementos básicos, profundizando en ellos y extrayendo ideas que sirvan para fundamentar nuestra opción, apostando por un modelo de planificación que parta de un análisis de la realidad y de un proceso de identificación de necesidades. Esto nos permitirá realizar una propuesta de formación de calidad en la que las *competencias* estarán en el punto central. A través del estudio realizado constatamos que para llegar a implementar una propuesta formativa en competencias, es necesario tener en cuenta los planteamientos clásicos de la didáctica, que marcan la hoja de ruta para asentar el diseño curricular por competencias, permitiendo incorporar en la planificación nuevos conceptos referidos al escenario de trabajo y específicamente al propio concepto de competencia, de manera fundamentada y académicamente probada. Se da cumplimiento así al objetivo nº 2: “*Profundizar en el papel de las competencias y de los procesos de formación dirigidos a su desarrollo en el marco del Lifelong Learning*”. Se concluye que una propuesta formativa que pretenda ser innovadora debe fundamentarse, en las bases conceptuales e instrumentales existentes, incorporando innovaciones susceptibles de ser introducidas en el proceso y producir mejoras en la implementación de éste. Además de tener en cuenta al “formador”. Éste debe ser el orientador, el guía, el facilitador, el consejero, el animador de todos cuantos recursos están a su alcance y el conocimiento, con el fin de que el discente sea capaz de aumentar y perfeccionar sus intereses y, de esta forma, pueda desarrollarse.

Conclusión nº 3

La innovación principal de esta propuesta formativa para acciones de Lifelong Learning está sin duda en la introducción del marketing como elemento dinamizador de la acción formativa. Para ello utilizamos herramientas que nos proporciona el marketing, en especial las vinculadas a la comunicación como ayuda para presentar de una manera clara los objetivos e incluso a motivar a los asistentes al plan de formación antes del comienzo de ésta. También a lo largo de todo el proceso incidiendo sobre las oportunidades que les va a aportar la formación en cuanto a recurso para las empresas que apuestan por procesos de promoción interna, así como por la movilidad y sistemas de rotación de los trabajadores en distintos puestos de trabajo. Además facilitará a los trabajadores el adquirir competencias

profesionales que les van a permitir promocionar dentro de su organización hacia puestos de mayor relevancia, o reconocimiento, o bien formase para sustituir las bajas o acumulaciones de trabajo en distintos puestos, fomentando en todo caso una mayor versatilidad de los empleados. En cuanto a la transversalidad del marketing, la propuesta diseña un plan utilizando las 4P's clásicas sobre las que se pueden actuar a la vez que la acción formativa se desarrolla. Los formadores, departamentos pueden diseñar y modular estos elementos para ayudar a crear un clima favorable a la acción formativa, un impulso motivador además de comunicar de una manera eficaz.

Con la introducción del marketing se corrobora el objetivo nº 3 *“Ofrecer un marco conceptual innovador que integre el marketing con la formación a lo largo de la vida.”* Después de analizar las respuestas dadas tanto en el análisis cualitativo como en el cuantitativo por los validadores que realizaron amplias consideraciones a añadir a la propuesta inicial de formación, se concluye por unanimidad, extrayendo datos de este análisis, que es pertinente introducir el marketing en las acciones formativas, antes de las acción formativa (punto 1), aportando este a la acción: actitudes positivas, predisposición, motivación, conocimiento sobre efectos de acciones formativas realizadas anteriormente por los formandos, predisposiciones para influir posteriormente en la transferencia de lo aprendido al escenario del trabajo y otras que mejorarán sin duda en conjunto la acción formativa y su eficacia y eficiencia. Respecto del punto 10 de la propuesta “aplicación del marketing mix” que actúa transversalmente en casi la totalidad del proceso, también existe unanimidad en cuanto a su pertinencia por los validadores igual que en la anterior en los aspectos cuantitativo y cualitativo los resultados estadísticos obtenidos a través de la pregunta nº 9 del cuestionario. En la valoración de la misma se amplían los aspectos de actuación del marketing marcados en la propuesta inicial, a otros referidos al diseño del producto y la influencia en la mayoría de los elementos de la acción formativa. Se concluye, que el marketing mix es muy pertinente que acompañe a los diseños formativos y a la implementación la formación dándole a esta un gran valor añadido en cuanto a sus efectos e impacto.

Conclusión nº 4

Otra importante conclusión y aportación de esta tesis, coincide sin duda en haber corroborado y dado respuesta a los objetivos 4 y 5 formulados en el capítulo V. A través de ellos se trazaban dos metas claras:

- *“Diseñar una propuesta formativa que responda a un desarrollo curricular por competencias, construyendo un itinerario completo desde el análisis del trabajo hasta la planificación y puesta en práctica en el aula, que alcance la máxima idoneidad para la aplicación en los contextos reseñados”.*
- *“Validar una propuesta para la planificación y puesta en práctica de una acción formativa en el ámbito del Lifelong Learning, desde un enfoque por competencias, que tenga como elemento diferenciador el marketing para la formación”.*

Su logro ha sido posible por la por la confluencia de tres hechos clave:

- La elección adecuada de los validadores, todos ellos con un alto grado de experiencia y conocimiento en este ámbito.
- El acierto en la selección y utilización del método DELPHI.
- La información recogida a lo largo de la investigación, fundamentalmente la obtenida a través del análisis cualitativo (primera parte de la aplicación del método), y los resultados del tratamiento estadístico en las dos fases, que nos permitió recoger aportaciones muy oportunas, con un grado máximo de acuerdo entre los validadores e incorporarlas a la propuesta final, dándole a ésta un gran valor añadido sobre todos los aspectos presentados en la propuesta inicial, sobre la cual los validadores alcanzaron el consenso de ser pertinente y adecuada al tipo de acciones formativas de Lifelong learning.

3. PROPUESTA FORMATIVA VALIDADA

En el esquema siguiente se desarrolla la nueva propuesta, como conclusión final de este trabajo, en donde conservamos el guión inicial e íntegramente todos los aspectos iniciales, puesto que así lo legitimaron los evaluadores, aportando e incorporando en todos los apartados todas aquellas directrices que nos fueron indicadas respecto a instrumentos, nuevos a incorporar, definiciones conceptuales, metodologías y otros aspectos que extraemos de las aportaciones de los validadores tanto desde el análisis cualitativo como cuantitativo.

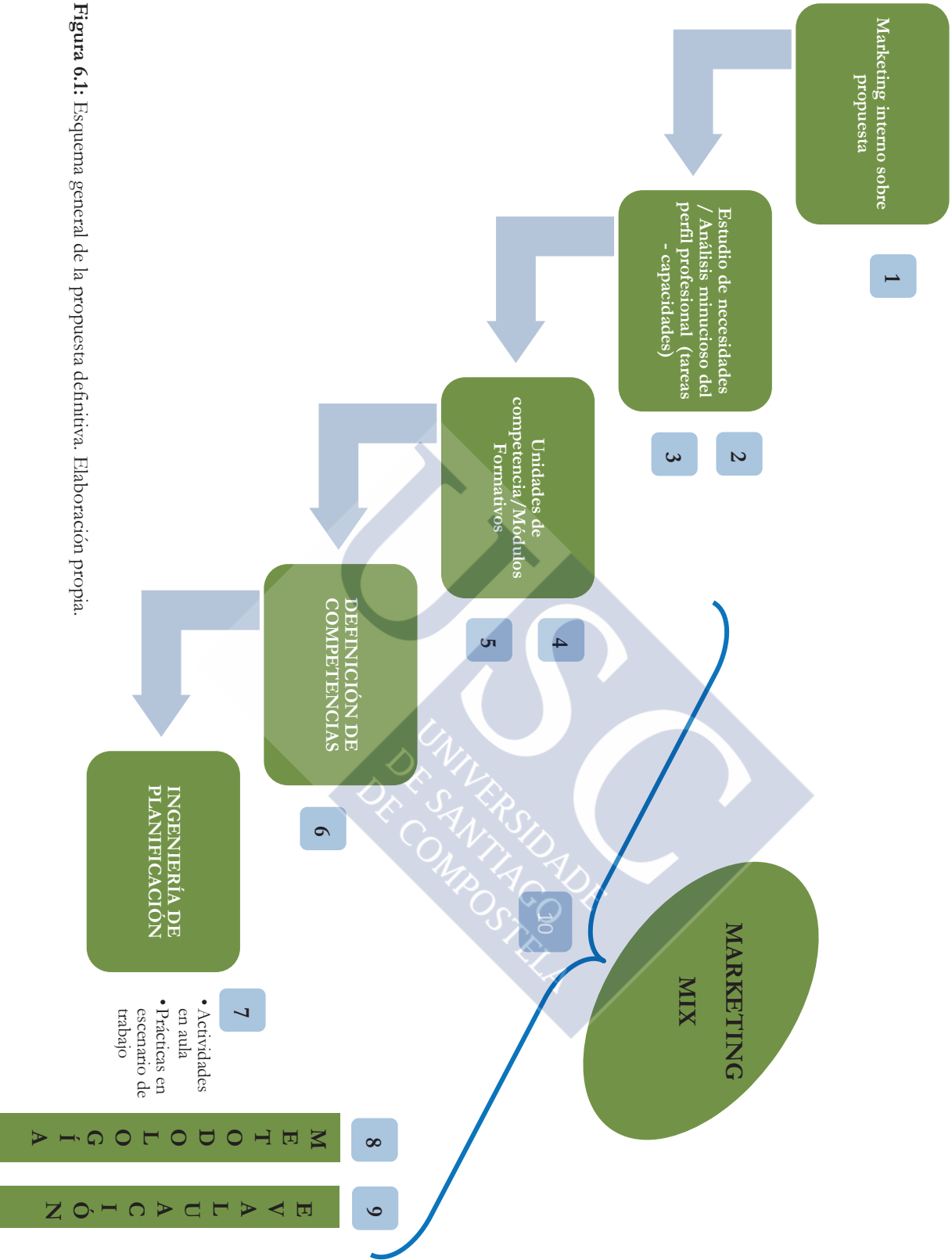


Figura 6.1: Esquema general de la propuesta definitiva. Elaboración propia.

3.1. Operativización definitiva de la propuesta

PUNTO 1

2. Acciones de marketing interno. A realizar antes de comenzar la acción formativa. (Realiza Departamento de Formación).

Antes de comenzar la acción formativa el departamento de formación debe tener claros los objetivos que se quieren alcanzar al realizar la acción formativa. Y explicitarlos a los formandos como elementos motivadores de cara a conseguir el éxito formativo.

Objetivos

Estos deben estar ligados a la estrategia general de la empresa, deben ser medibles, marcan los resultados esperados, en general cuando realizamos una acción formativa y la empresa va a realizar un esfuerzo económico pensando en resultados que van a tener aspectos cualitativos y cuantitativos. Se quiere medir cómo la acción ha supuesto una mejora de la eficiencia, que porcentaje de beneficio reporta a la empresa; podríamos hablar en este punto del porcentaje de beneficio que se espera que aumente, la puntualidad en entrega de pedidos o por ejemplo un aumento en la satisfacción de los clientes. El posicionamiento de la formación en la empresa debe ser acorde con su misión y visión para así entender el concepto y qué significado tiene en la empresa.

Análisis de la situación

Análisis del estado de opinión que existe sobre la formación en la organización. Este análisis se puede realizar a través de encuestas, cuestionarios. Todavía no queremos definir a través del estudio de necesidades qué formación necesitan los empleados. Necesitamos conocer cuál es la actitud hacia la formación ya que como hemos visto en el parte primera de este trabajo existen reacciones y comentarios y actitudes hacia la formación que son similares en todo tipo de sectores empresariales. Hoy en día un cuestionario de este tipo resulta muy fácil de organizar, apoyándonos en las nuevas tecnologías muchas de las empresas tienen sistemas tipo intranet a través del cual se puede enviar el cuestionario, las respuestas se envían a una base de datos, los resultados son en un corto plazo.

Ámbitos en los que se deben basar los cuestionarios:

- Actitudes hacia las acciones formativas en el último año
- Opinión con respecto a los contenidos de las acciones formativas realizadas
- Opinión con respecto a la formación continua en la empresa y gestión de ésta por parte del departamento de formación y/o dirección
- Motivación para la realización de las acciones formativas
- Remuneración de las acciones formativas pasadas
- Presentación y comunicación de las acciones formativas realizadas
- Repercusiones en la promoción interna y externa y en la carrera profesional
- Incluir acciones de: coaching, mentoring y counseling.
- Repercusiones en sus posibilidades de promoción interna y externa.
- Incentivos en forma de beneficios sociales (en especie)
- Crear expectativas referidas a la aplicabilidad de lo aprendido en el día a día, transferencia de los aprendizajes al desempeño del trabajo.
- Diferenciar claramente la razón por la cual acuden a la acción formativa y que esperan de esa acción (expectativas),
- Constatar y clarificar la relación de la acción formativa con el perfil profesional y con el desempeño del trabajo. Este aspecto deberá estar muy claro en el marketing que se haga, además posiblemente en ese orden.
- Conocer la formación previa relacionada con la acción formativa, a fin de clarificar en el marketing a quien va dirigida, es decir, los destinatarios.

Además se deberá revisar de una manera crítica y constructiva el tipo de formación que se ha realizado en los últimos años desde el propio departamento de formación podremos analizar qué efectos ha tenido a nivel de objetivos ha tenido en los distintos departamentos, si se han logrado los cambios que se pretendían. **¿Qué problemas tenemos? ¿Cómo podemos resolverlos? ¿Qué ventajas tenemos? ¿Cómo podemos aprovecharlas?**

PUNTOS 2 y 3

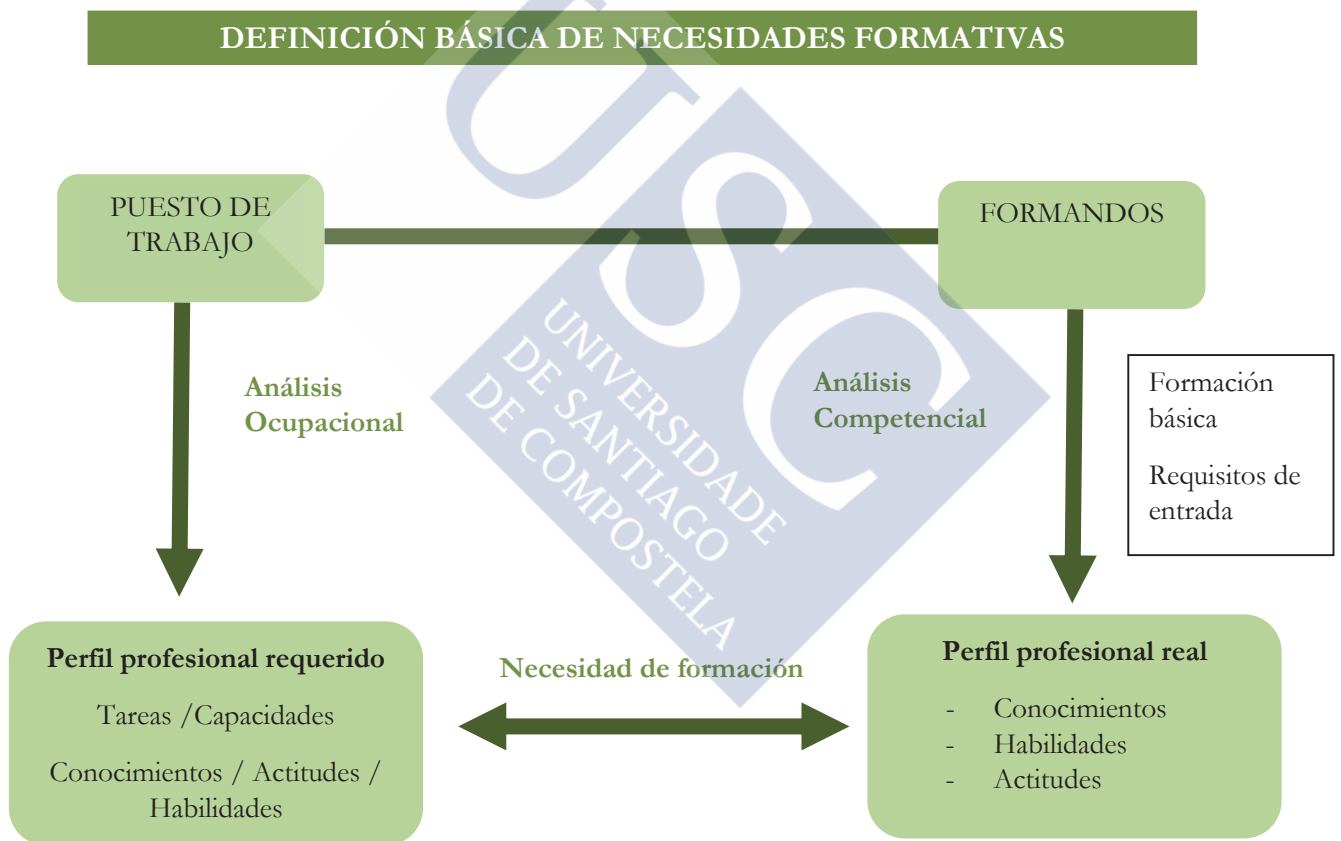
2. Estudio de necesidades/análisis minucioso del perfil profesional, tareas capacidades. Análisis de las características de los formandos.

También considerados como elementos de partida de la acción formativa, en todo caso previos al comienzo específico de la acción, pero de la máxima importancia para el éxito o fracaso de esta es el conocimiento de las necesidades de los formandos y de los

requerimientos en términos de competencias: el análisis de necesidades aparece íntimamente ligado a los procesos de planificación, siendo uno de los primeros pasos que hay que realizar para planificar procesos de intervención.

Desde nuestra propuesta de una acción formativa de lifelong learning las necesidades de formación las determinamos a partir del esquema, relacionadas con lo ya citado: Individuo, puesto de trabajo, competencias.

En el esquema que proponemos, Sarceda (2002) señala claramente las dos vías de análisis para determinar las necesidades, de una parte las derivadas del escenario de trabajo para concretar su perfil profesional y de otra las necesidades de los formandos respecto de los requerimientos de ese puesto.



Necesidad de formación = Inadecuación de competencias

Figura 6.2: Definición de necesidades formativas. Elaboración propia a partir de Sarceda (2001)

Las necesidades o requerimientos del puesto de trabajo es necesario definirlos de una manera exhaustiva dado que son los referentes para determinar las competencias y requerimientos necesarios para realizar el trabajo, objetivo principal de la acción formativa.

Para resolver con eficacia este apartado (punto 2 y 3) es necesario intervenir sobre los siguientes aspectos:

- Conjugar la realización de las tareas con los objetivos y la cultura de empresa.
- La dirección debe indicar los objetivos empresariales que pretende conseguir, de forma priorizada, así como el plazo de tiempo en el que pretende lograrlos. De acuerdo con esa descripción, deben organizarse las tareas y la forma de realizarlas.
- Diagnóstico sobre las causas de la mala realización de las tareas (formación, recursos o motivación)
- El análisis del trabajo se realizara de manera precisa en donde se contemplarían las características y condiciones del puesto, así como las actitudes y comportamientos que influyen en un rendimiento óptimo. El instrumento que proponemos del que aquí solo presentamos los cuadro resumen, cumple con garantías esta función (ver en anexo el desarrollo completo de esta metodología). Encajando, tareas, capacidades y competencias.
- El elemento central para el análisis del trabajo, es constituir un grupo de discusión de expertos en donde además de los formadores y técnicos de la empresa se incluyan miembros de la Cámara de Comercio, representantes de sindicatos y empresarios (ambos del sector analizado); ya que tan importante es realizar un ANF del momento actual, como considerar necesidades formativas que se producirán en un futuro próximo a partir de los cambios que se están gestando en el ámbito profesional de este perfil para determinar las evoluciones del perfil y diseñar la formación justo a tiempo.

Instrumento para el análisis del perfil profesional (tareas y capacidades)

Las determinamos a través del instrumento presentado en la página 156 en donde a través de un análisis la “tarea será el elemento básico” tal como está definida página 147 de este trabajo. Realizamos un resumen de las etapas ya que este instrumento está totalmente desarrollado en la propuesta formativa inicial y el método completo en los anexos de este trabajo.

En los siguientes cuadros se resumen los aspectos generales del instrumento y ámbitos a analizar.

Cuadro resumen (ETAPA 1)

| | |
|---|---|
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> - Constituir el grupo de trabajo - Presentar la metodología - Discutir nombre del perfil/ según sea nuevo o de recomposición de competencias. |
| Participantes y medios a movilizar | Todo el grupo/consultas externas si es necesario/ apoyo bibliográfico o informático. |
| Productos | Nombre del perfil o de la acción formativa y definición de puestos de trabajo |

Cuadro resumen (ETAPA 2)

| | |
|---|---|
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> -Elegir un método para el análisis de tareas. -Realizar el análisis de tareas. -Definir las unidades de competencia o ámbitos a donde pertenece cada tarea. |
| Participantes y medios a movilizar | Todo el grupo/consultas externas si es necesario/ apoyo bibliográfico o informático. Contratación de un analizador de puesto si fuese necesario |
| Productos | <p>Tareas definidas y unidades de competencia a quien pertenecen.</p> <p>Definición del perfil profesiográfico al que pertenecen las tareas.</p> |

Cuadro resumen (ETAPA 3)

| | |
|---|---|
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar la capacidad como unidad de conocimiento. - Asignar la capacidad correspondiente a la realización de cada tarea. - Realizar la suma de capacidades y definir las competencias o sub competencias por cada unidad. - Seleccionar los contenidos teóricos y prácticos que el alumno tiene que dominar para poder realizar con éxito la tarea. - Agruparlos por unidades de competencia y crear el módulo específico de contenidos. - Seleccionar los contenidos transversales que complementen a los específicos en la competencia. |
| Participantes y medios a movilizar | <p>Todo el grupo/consultas externas si es necesario/ apoyo bibliográfico o informático. Sumar más efectivos de docentes si fuese necesario.</p> |
| Productos | <p>Lista de capacidades.</p> <p>Lista de competencias o subcompetencias por cada unidad.</p> <p>Agrupar contenidos teóricos y prácticos asignarlos a cada módulo específico.</p> <p>Diseñar los módulos de contenidos transversales</p> |

Cuadro resumen (ETAPA 4)

| | |
|---|---|
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> - Oficializar la propuesta en los planes formativos de la empresa. - Validar y legitimar la propuesta. |
| Participantes y medios a movilizar | <ul style="list-style-type: none"> - Director de formación tres expertos (formadores) en evaluación de propuestas formativas por competencias. -Un técnico experto mando en el nivel que vaya a actuar los formandos. |
| Productos | Propuesta definitiva para dar paso a los formadores al diseño de aula. |

Análisis de las necesidades de los formandos.

Aspectos a analizar:

- Conjugar demandas sociales y la respuesta de la organización (escuchar al cliente o Calidad)
- Fundamentar los planes formativos sobre necesidades (Modelo MK: la diferencia entre lo que se hace y lo que se debería hacer) que han de identificarse según los documentos de la organización, los planes estratégicos, las entrevistas a los responsables o jefes y a los trabajadores (escuchar al cliente interno) y la realización de cuestionarios y/o entrevistas al cliente (escuchar al cliente externo).
- Incorporar demandas formativas de los formandos.
- Atender a las necesidades implícitas o desconocidas u ocultas, tales como detección de salidas profesionales, escasa comprensión de los procedimientos laborales, falta de información sobre la marcha de la empresa, que puede generar inquietud, atender a la comunicación informal (radio macuto), inseguridad en el puesto de trabajo, etc.
- Determinar aspectos tales como seguridad, calidad reconocida del producto o servicio, oportunidades perdidas de venta y razones, costes operativos, eficiencia y desecho (pérdida) de materiales, planes de empresa, aspectos legales, diseño de nuevos productos, procesos, etc. atención (satisfacción del cliente, interno y externo) y priorizar según el análisis de necesidades detectado.

- Las necesidades detectadas deben incluir necesidades específicas, inespecíficas y la comparativa.
- Analizar en profundidad la conexión de la formación que va a recibir con la que recibió o el grado de perfección en la ejecución de la tarea. La mejor manera sería a través de la observación recogiendo información, aunque a veces no es posible, por lo que se haría una entrevista personal.
- Triangular con otros instrumentos/técnicas como observación, entrevistas a expertos, etc.
- Realización de un balance de competencias, tutorizado.

Este último apartado se está introduciendo en nuestro contexto con esta u otras finalidades es aún una modalidad para la determinación de necesidades poco usada comúnmente, en este caso lo proponemos considerando que debemos calibrar el déficit en las mismas unidades utilizadas para el análisis del perfil, competencias y capacidades.

Realización práctica del balance.

Este balance se hace con ayuda de acompañamiento, es decir, con un conductor de entrevista que en este caso debe ser un experto del departamento de formación, se trata de que el candidato explique su curriculum vitae y el acompañante (tutor) matice a través de las preguntas recogidas en el panel las coincidencias y los déficits respecto de cada una de ellas, recogiendo las evidencias que presenta (bien a través de documentos o evidencias fundamentadas). El resultado final (balance) debe permitir con claridad determinar cuáles son las carencias respecto de las competencias que la acción formativa pretende conseguir en los participantes y otros aspectos referidos a déficits formativos incluyendo la formación básica necesaria para abordar ese trabajo.

| | | | | | | |
|--|---|---|--|--|---|--|
| Competencias demandadas por el perfil | Capacidades | Estudios F.P específica | Contenidos qué ha aprendido y le han quedado | En que nota que debía profundizar (contenidos) | Que competencias demandadas por el perfil domina (Evidencias) | Que capacidades del perfil domina. (Evidencias) |
| Respuesta contrastada: | Respuesta contrastada: | Respuesta contrastada: | Respuesta contrastada: | Respuesta contrastada: | Respuesta contrastada: | Respuesta contrastada: |
| Experiencias profesionales desarrolladas | Descripción de las funciones y de las funciones desarrolladas | Oficios y profesiones que le Habría gustado hacer | Qué volvería a hacer /Que no volvería hacer | Qué expectativas tiene respecto de la acción formativa que quiere realizar | Considera que la acción mejorará su puesto actual o le dará entrada en la empresa | Culminaría una aspiración o expectativa personal respecto a su rol profesional |
| Respuesta contrastada: | Respuesta contrastada: | Respuesta contrastada: | Respuesta contrastada: | Respuesta contrastada: | Respuesta contrastada: | Respuesta contrastada: |

Tabla 6.1: Balance de competencias

Producto final

- **NECESIDADES** = Competencias demandadas por el perfil-Competencias que domina el candidato. Enumeración de déficits específicos sobre que la formación tiene que recomponer.
- **NECESIDADES**= Formación (requisitos de entrada básicos)- Déficit detectados en formación básica o transversal.
- Informe detallado minuciosamente sobre “necesidades” corroborado por la persona que realiza el balance y por el tutor o “coach” de acompañamiento.

PUNTO 10

MARKETING MIX (Transversal) Intervención en los PUNTOS (4 AL 9)

Mostrar el camino del producto formativo a los alumnos: informar, explicar, comunicar.

El marketing mix, parte operativa del marketing acompaña a nuestro modelo una vez que tenemos definido la acción formativa que vamos a llevar a cabo, en la idea de que el marketing juega un papel fundamental en la planificación de las acciones formativas para conseguir acciones más satisfactorias entre los empleados.

Siguiendo las 4P's del marketing sobre las que podemos actuar vamos a desarrollar los puntos y acciones que se pueden llevar a cabo

PRODUCTO

A través del estudio de necesidades vamos a “extraer” el producto, hemos desarrollado como hacer un estudio de necesidades en el punto 2 de este modelo además de explicar cómo hacer un análisis del perfil profesional.

El resultado de un estudio de necesidades nos ofrece información de las áreas que requieren una solución formativa. En muchas ocasiones el producto en sí de gran calidad e interés para los empleados implica muchos puntos a favor para la eficiencia.

Claves para diseñar el producto:

- El producto debe ser pensado y diseñado para aplicarse en los puestos de trabajo.
- Las personas que van a recibir la formación saben que necesitan esa formación.
- La formación no solo es durante el curso debe ser transferido al puesto de trabajo y continua en este
- Cada público objetivo tiene un diferente estilo de aprendizaje.
- Instrumento: recoger en cuestionario construido ad hoc opiniones sobre comprensión de la acción, preguntas cerradas y abiertas (no más de 10)
- Para analizar la influencia del marketing mix en las acciones de formación, se tendrá en cuenta lo siguiente:
- Tener en cuenta las claves para diseñar el producto (plan de formación)

- Establecer claramente los elementos canónicos del plan de formación y definir una evaluación ajustada que permita comprobar si los efectos -positivos o negativos- de la formación se justifican por el diseño y desarrollo de la propuesta o por las implicaciones derivadas del marketing. Esta evaluación podría tomar como referencia indicadores de consecución.
- Evaluar, en el puesto de trabajo, el impacto de la formación a lo largo del tiempo y la transferencia de los aprendizajes, comparando las competencias movilizadas antes y después de la formación
- Triangular la información a través de fuentes de datos diversas (trabajadores, técnicos, departamento de RRHH...) incluyendo además los perfiles competencias establecidos en el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales

PRECIO

Cuando hemos hablado sobre la variable precio en marketing en el marco teórico de esta tesis hemos dicho que al hablar de formación continua en la empresa y las acciones de long life learning, la mayoría de estas acciones formativas vienen subvencionadas por la dirección de la empresa o incluso de subvenciones externas (estatales, Unión Europea...). Como hemos mencionado anteriormente quizás nos podemos plantear si el compartir los gastos de la formación con los empleados serviría para crear un mayor vínculo y responsabilidades. También podremos utilizar recursos como enviar el coste de la acción formativa y presentarla como subvencionada. De esta manera podremos crear una mayor sensibilidad y concienciación entre los empleados.

DISTRIBUCIÓN

La distribución corresponde a la parte operativa de la metodología.

Dependerá de la dimensión del grupo, a qué departamento y grupo está dirigido. En este punto decidiremos el tipo de medios que vamos a utilizar (elegir el método pedagógico, apoyo de las nuevas tecnologías...), en general como va a ser la acción formativa.

Explicar: Tipo de formación: Online / Presencial / Mixta

Horarios: Informar/explicar: Requiere del tiempo libre de los empleados / durante el horario laboral / Implica combinar parte del tiempo libre del empleado además de horas de trabajo

| <i>Tipo de formación</i> | |
|--------------------------------|--|
| Formación online | Formación presencial |
| Mentoring | Coaching |
| Tutorías personalizadas | Universitaria |
| Formación en equipos | Escuela de negocios, consultorías |

PROMOCIÓN

En esta área tenemos que hacer hincapié en las técnicas de comunicación que hemos aprendido para desarrollar la acción formativa en el marco teórico. En este punto podemos hacer uso de la publicidad, las relaciones públicas y la comunicación en la empresa. Cómo se va a comunicar la acción formativa y todo lo que rodea su “puesta en escena” va a ser clave para su éxito incluso si tenemos muy definido lo que los empleados requieren a través del estudio de necesidades y de las competencias no va a servir si no tenemos una estrategia de comunicación y actuamos sobre las 4 p’s del marketing.

“Tener claro lo que se quiere decir y a través de que canal para que el mensaje llegue en condiciones óptimas al receptor”. “Conseguir las metas y objetivos de la organización respecto de la formación”. Explicar/Incentivar: Formación voluntaria o formación obligatoria. En ambos casos tratar de que el alumno reflexione y comprenda, el “valor personal de las ganancias formativas que va obtener”.

- **Presentación:** Charla responsable del Departamento de Formación/profesores/algún mando empresa.
- **Comunicar a través de los canales de la empresa.** Desarrollados en la parte de comunicación en la empresa, podemos observar los flujos de la comunicación y utilizarlos para llegar a nuestro público objetivo.
- **Cómo comunicar a través de qué canales.** Podremos seleccionar los canales más apropiados dependiendo del tipo de público al que nos dirigimos, desde un folleto simple de papel hasta una página web desarrollada exclusivamente para hacer una acción formativa.

- **¿Qué argumento de venta vamos a utilizar?** Hemos repasado en el capítulo referente al marketing las opciones y argumentario a utilizar cuando en la empresa queremos desarrollar una acción formativa
- **¿Qué acciones de apoyo podemos utilizar?** En esta área debemos incluir los INCENTIVOS a los empleados, son una parte fundamental ya que atañe al campo de las emociones, pequeños detalles que se incluyeron e en el cuadro de acciones incentivadoras marcan sin duda la diferencia. En el marco teórico hemos detallado una tabla con la relación de acciones que se pueden utilizar en esta área.
- **¿Quién imparte el curso?** Utilizar personal especializado. Una consultoría externa experta en una temática o utilizar un “gurú” en la materia a desarrollar es en sí un incentivo que influye también en la satisfacción.

PUNTOS 4, 5, 6 y 7

4. Planificación en base a las unidades de competencia y módulos formativos: ingeniería de planificación

En la propuesta que presentamos la cuestión clave para una planificación que respete la “profesionalización”, que es fundamentalmente de lo que se trata en las acciones formativas para las que realizamos la planificación, tiene que ir más allá de una formación que enriquezca en un sentido formativo genérico, de crear un bagaje cultural, pasando a ser una formación que incluya las situaciones y organización del propio trabajo haciendo posible la construcción de las competencias. En el apartado 4,5 organizamos las unidades de competencia (UC en lo sucesivo) ver definición en página 151, y a partir de ahí la tarea fundamental es seleccionar los contenidos de los módulos formativos, y es ahí donde toma cuerpo el concepto de ingeniería de planificación, se trata siguiendo el modelos de Le Boterf (2001) de incorporar a través de la planificación los “conocimientos” y “contenidos” que permitan a través de la acción formativa obtener la competencia. Estos conocimientos estarán ajustados a los requerimientos específicos de la tarea, tomando esta como parte física del trabajo y la capacidad como la aptitud o habilidad para realizarla, a través de los conocimientos teóricos, prácticos y actitudinales, que el individuo moviliza en ese momento. En el apartado 6 definimos las competencias, en primer lugar la competencia general que demanda el perfil completo y las competencias o subcompetencias que el individuo movilizará para resolver cada unidad de competencia en términos de trabajo. El criterio para

la competencia general será el que se deduzca de la suma total de capacidades que el individuo movilizará en la totalidad del perfil. Las competencias específicas, se seguirá el mismo criterio de suma de capacidades dentro de cada UC, siendo el diseñador quien decide la amplitud de ésta apoyándose en su definición.

Aquí comenzaría estrictamente el punto nº 7 con la operativización del proceso se realiza de la manera siguiente: se parte del perfil profesional, de las UC que abarque el perfil (objeto de la acción formativa) y del análisis de tareas realizado en la fase anterior. El proceso es como sigue:



Es un proceso complejo en el que el formador o planificador tiene que contar con un buen dominio de lo que significa la tarea con respecto a su contribución respecto de las tareas y saber diferenciar cual es o son las capacidades que la persona tiene que movilizar para realizarla, además de ajustar los contenidos teóricos y prácticos que el individuo tiene que dominar para alcanzar esa capacidad.

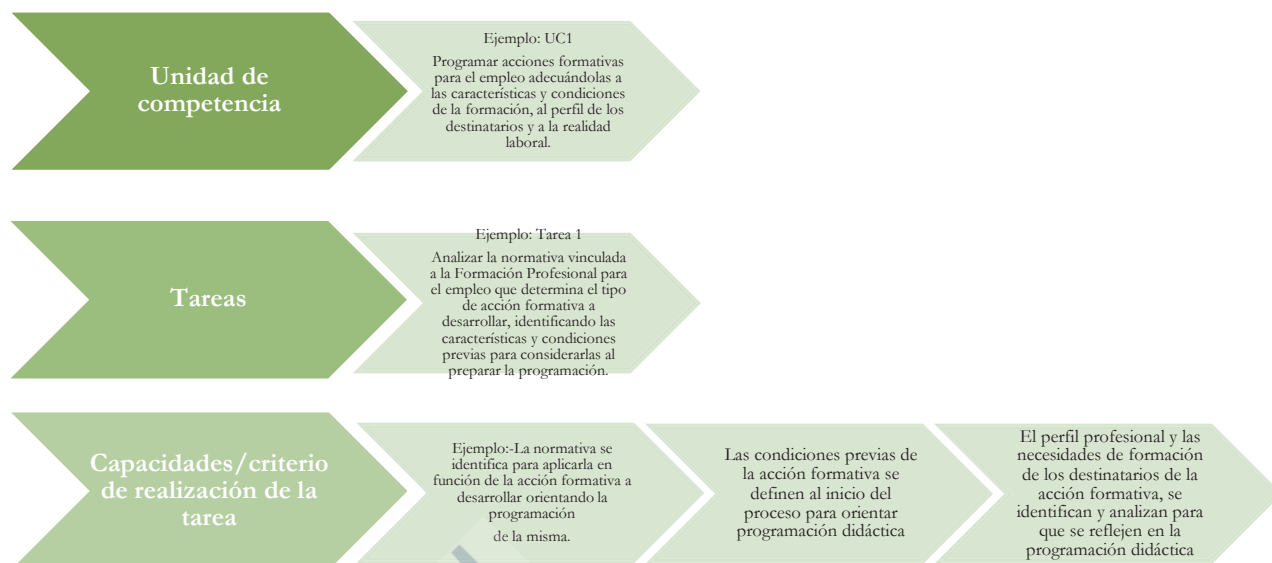
El cuadro siguiente se presenta un ejemplo práctico basado en la programación de la formación necesaria para que un individuo sea “competente” para poder realizar en un contexto de trabajo real, una Unidad de Competencia.

Se parte de la denominación de la UC y su definición, las tareas que conlleva definidas con un instrumento de análisis del trabajo, tal como ya se indicó, de ahí se determinan las capacidades que el individuo tiene que movilizar para realizarlas, teniendo en cuenta los criterios de realización. El paso siguiente es la selección de contenidos categorizados ajustados a las exigencias de “aprendizaje” para ese cometido, diferenciando muy bien cuales son “teóricos” y las prácticas a realizar para garantizar la consecución de la competencia o parte de esta. El conjunto de todos los contenidos nos da el “módulo formativo” específico y “transversal”. El proceso termina con la evaluación de los contenidos movilizados a lo

largo del proceso y con la evaluación del desempeño realizado en un escenario real de trabajo por un evaluador externo desconocido por el formador (ajeno al proceso).

- Este proceso requiere especial cuidado y debe ser complementado con: entrevista a jefes que permitiría completar y validar o verificar el balance de competencias hecho, considerando la subjetividad que puede impregnarlo a tratarse de una técnica de autoanálisis y autoproyección.
- Revisar, en la Etapa 4, los términos de “análisis de tareas” y “análisis funcional”. Este último va más allá, puesto que analiza qué funciones llevan implícitas esas tareas a realizar.
- Realizar el agrupamiento en unidades de competencias, delimitando claramente (tanto conceptualmente, como en su trabajo aplicado) que se entiende en su caso por competencia general, competencias o subcompetencias, competencias específicas, unidad de competencia, capacidades,... y como se interrelacionan.





CONTENIDOS

| Conceptuales | Procedimentales | Actitudinales / Transversales |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> Ejemplo: - Subsistema de la Formación Profesional para el Empleo: características y destinatarios. Formación de oferta. Formación de demanda y en alternancia para el empleo. Certificados de profesionalidad, módulos formativos y unidades formativas: características, estructura. Programas formativos. Itinerario profesional. Sistema Nacional de Cualificaciones: cualificaciones profesionales. Elementos de la programación didáctica: objetivos, unidades didácticas, contenidos, metodología, temporalización, evaluación, materiales y recursos. Los objetivos: definición, funciones, clasificación, formulación y normas de redacción. Los contenidos formativos: tipología. Criterios para diferenciar los contenidos. Normas de redacción. | <ul style="list-style-type: none"> Ejemplo: Diseño de unidades didácticas terminadas y aptas para aplicar en el aula. | <ul style="list-style-type: none"> Ejemplo: Iniciativa. Trabajo en equipo y cooperación. Proponer alternativas con el objetivo de mejorar resultados de aprendizaje. Demostrar cordialidad, amabilidad y actitud conciliadora y sensible a los demás. Demostrar interés por el conocimiento amplio de la organización y sus procesos. Adaptarse a la organización integrándose en el sistema de relaciones técnico profesionales. |

Figura 6.3: Cuadro de ruta de planificación. Elaboración propia.

Otros aspectos a tener en cuenta a la hora de seleccionar los contenidos: el conjunto de todos los contenidos nos permite establecer los módulos de formación específica y aquellos otros introductorios que sirven de punto de partida para los primeros. Se situarían en los ámbitos del saber, saber hacer y saber ser, y ambos, “específicos” y “básicos” estarían en estrecha relación con contenidos transversales que impregnarían todo el plan de formación. El proceso requiere de una evaluación inicial, procesual y final. A través de actividades de presentación de contenidos se podría conocer el punto de partida del

alumnado, así como despertar la motivación hacia las tareas previstas. Las actividades de desarrollo posibilitarían comprobar el grado de interiorización de los contenidos y la evolución en el desarrollo de competencias, al mismo tiempo que permitirían introducir los ajustes necesarios para optimizar el proceso (carácter formativo). Por último, a través de actividades de síntesis y transferencia, llevadas a cabo en escenarios reales de trabajo, se llevaría a cabo una evaluación de desempeño en la cual se evaluaría el aprendizaje final del alumnado en relación con los objetivos y competencias establecidas así como su capacidad para trasladarlos a contextos diferentes de aquéllos en los que fueron realizados. Correría a cargo de un evaluador externo desconocido por el formador (ajeno al proceso).

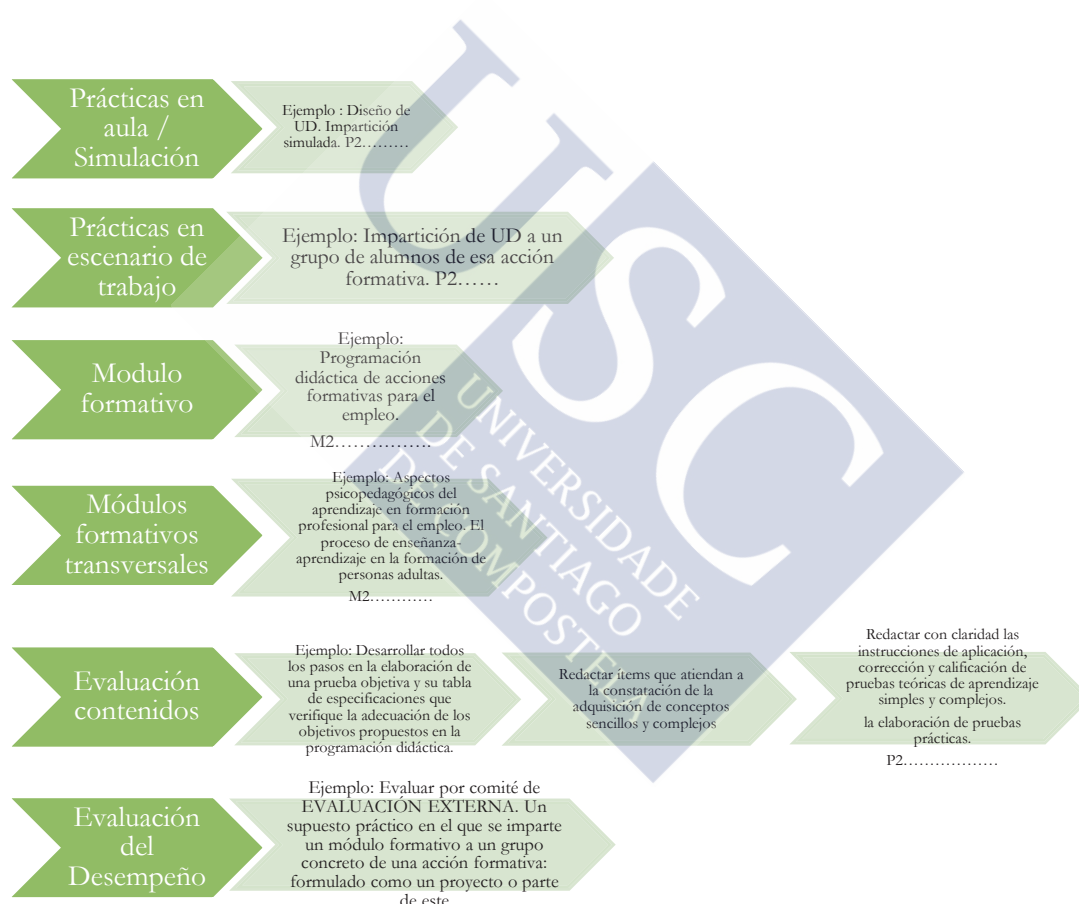


Figura 6.4: Cuadro de ruta de planificación. Elaboración propia.

PUNTO 8

Desarrollo metodológico

Para planificar las acciones formativas para la formación en competencias, es necesario situarse en el contexto y concepción de estas, en nuestra propuesta y siguiendo a los autores citados en el comienzo de este apartado, la metodología que guíe la actuación didáctica del profesor y el alumno debe partir de la actividad constante de este último, participando en todas las acciones en consonancia con la organización y el ambiente socio-laboral del puesto de trabajo, al que corresponden las competencias que él está aprendiendo en el aula o en el propio escenario práctico, siendo el profesor un dinamizador y guía combinando exposiciones teóricas muy cortas con la inmediatez de su traslado a la práctica. La competencia se aprende de manera constructiva, el proceso formativo se produce integrando la información nueva, con la experiencia y conocimiento que ya posee, si se acompaña con prácticas reales o simulaciones, se añade el plus de más motivación que favorece al aprendizaje. Para que una metodología sea efectiva debe ser apropiada para cada situación o contexto, partiendo siempre para la enseñanza de competencias que tal como se indicó el método tiene que ser activo, en la literatura existente no existe un método general o universal pero si algunos que son indicados siempre que se acierte con el estudio previo de necesidades y exista un conocimiento exhaustivo del contexto. De ellos enumeramos el método de proyectos, el método de resolución de problemas, y métodos combinados que utilicen técnicas de investigación acción, todos ellos centrados siempre en la “actividad” e “interactividad” del alumno profesor y escenario. El objetivo es conseguir que el camino recorrido formador-formandos, sea el más idóneo para producir el aprendizaje requerido.

La primera acción metodológica en esta propuesta consiste en una actuación del profesor tratando a través de las informaciones recogidas en el cuestionario previo (punto 1, dónde se utiliza el marketing como herramienta para analizar el clima y opinión que existe sobre la formación en la empresa, “un estudio de mercado”). El formador a través de un debate debe comprobar que el grado de conocimiento y asentimiento del alumno respecto de los aspectos siguientes es alto, matizando a través del debate aquellas sobre las que hubiese duda o falta de clarificación.

- Actitudes hacia las acciones formativas en el último año
- Actitud hacia los contenidos de las acciones formativas realizadas

- Actitud hacia la formación continua en la empresa y gestión de esta por parte del departamento de formación y/o dirección
- Motivación para la realización de las acciones formativas
- Remuneración de las acciones formativas pasadas
- Presentación y comunicación de las acciones formativas realizadas
- Grado de uso de incentivos / actividades transversales de apoyo a las acciones formativas realizadas.
- Potenciar la motivación del alumno hacia el aprendizaje sobre la base de los siguientes aspectos: mostrar la relevancia del contenido a trabajar y su funcionalidad; organizar el trabajo en grupos cooperativos en la medida de lo posible; y fomentar la percepción de la autonomía y de la capacidad de decisión por parte del alumnado

La segunda acción metodológica gira sobre el punto 2 y 3. El profesor define el perfil profesional, objeto de la formación y la metodología de cómo fue obtenido, y se propone a los formandos la reconstrucción en grupos de trabajo del perfil, UC por UC. Redefiniendo las tareas del perfil y las capacidades necesarias para realizarlo.

Se procede con la suma de capacidades a definir las competencias.

El proceso se refuerza con el apoyo del Marketing mix, y las informaciones del estudio de necesidades explicándoles el porqué de la solución formativa. El objetivo es la eficiencia. Insistiendo que el proceso que están realizando está pensado y diseñado para aplicarse en los puestos de trabajo, después de haber detectado que necesitan esa formación y que deben ser capaces de transferirla a su futuro puesto de trabajo.

La tercera acción metodológica es referida a los puntos 5 y 6, el alumno conoce los contenidos que tiene que asimilar para poder tener las competencias pedidas, el cuadro nº 6.4 de la pag. 325 nos muestra la ruta a seguir entrando así en el punto 7 planificación de aula, y es aquí en donde por una parte se incentivará de nuevo al alumno con cuñas de marketing mix, alusivas a la promoción, interés y motivación de esta fase. De la comunicación que se haga en cada fase de la acción formativa va a depender la eficacia. Todo lo que rodea su “puesta en escena” va a ser clave para su éxito incluso si tenemos muy definido lo que los empleados requieren a través del estudio de necesidades y de las competencias no va a servir si no tenemos una estrategia de comunicación y actuamos sobre las 4 p’s del marketing.

“Tener claro lo que se quiere decir y a través de que canal para que el mensaje llegue en condiciones óptimas al receptor”. “Conseguir las metas y objetivos de la organización respecto de la formación”. Explicar/Incentivar, tratar de que el alumno reflexione y comprenda, el “valor personal de las ganancias formativas que va obtener”. Para llegar a nuestro público objetivo, que son los “formandos”, utilizaremos incentivos y argumentario como parte fundamental, ya que atañe al campo de las emociones, procedimientos que se incluyeron en el cuadro de acciones incentivadoras marcan sin duda la diferencia.

La metodología a seguir en el trabajo sobre los contenidos seguirá como ya se indicó la ruta explicada en el cuadro citado, el apartado criterios de “realización de la tarea” marca la ruta a seguir y la metodología a utilizar, siempre esta será de manera activa y de interacción profesor alumno, alternará fundamentalmente el método de resolución de problemas, cuando la resolución de la tarea tenga la entidad suficiente para este planteamiento. Las acciones prácticas tanto reales como simuladas, la metodología se basa en el método de proyectos, en este último caso concluye con la puesta en práctica de un proyecto referido a uno de los ámbitos del perfil, que puede servir su puesta en práctica para la evaluación final, aunque esta sea realizada por agentes externos.

Otros aspectos:

- Dar especial importancia al método demostrativo que permita realizaciones prácticas sobre los contenidos trabajados (llevar la teoría a la práctica) simultaneando la explicación con la demostración y permitiendo realizar asociaciones.
- Diseñar actividades potencialmente significativas y que permitan poner en prácticas los contenidos trabajados
- Integrar curricularmente las TIC como recursos al servicio del aprendizaje

La cuarta acción metodológica se refiere al punto 9. La evaluación es transversal a todo el proceso, comienza en el estudio de necesidades que nos permite realizar un diagnóstico eficaz para señalar el punto de partida, continuando en todas las fases del proceso. En el cuadro de ruta citado se enumeran dos ámbitos de evaluación, los contenidos en tres categorías: conceptuales, procedimentales y actitudinales, que se evalúan de manera continua a lo largo de su puesta en escena durante el proceso formativo, recogiendo el formador en el instrumento adecuado todas las acciones y reflexiones que el alumno realiza en cada actividad y su grado de realización, con especial énfasis en las actividades procedimentales. Una evaluación tipo prueba objetiva final y de resolución de problemas en cuanto a los

aspectos prácticos. Y una “evaluación del desempeño”, realizada por un agente externo a la acción formativa basada en la planificación de un proyecto y en su realización. O utilizando otros instrumentos específicos para la evaluación de competencias que midan realmente la consecución de estas por el alumno y su movilización en un escenario real.

Se debe tener en cuenta y organizar la formación de manera que:

- Permita al alumno saber qué se espera de él en relación con los aprendizajes deseados de manera que pueda autorregular el proceso hacia el desarrollo de las competencias requeridas; y al docente permitir ajustar la ayuda pedagógica a las características individuales del alumnado mediante aproximaciones sucesivas.
- Considere la situación inicial, el desarrollo del proceso, y los resultados finales del mismo.
- Emplee la observación como principal instrumento para la recogida de la información, de manera que permita emitir una evaluación desde el enfoque por competencias.
- Permita evidenciar el grado de consecución de todos los objetivos y la interiorización de todos los contenidos que sustentan el plan de formación.
- Incorpore agentes internos (formador/formadores) y externos (personal de empresa).

4. PROSPECTIVA Y CONSIDERACIONES FINALES

Como prospectiva de este trabajo somos conscientes que hemos iniciado dos campos en el ámbito de la formación y concretamente en el área de la pedagogía laboral. Por una parte la formación en la empresa y el *lifelong learning* como recursos utilizados habitualmente por las organizaciones necesitan una ampliación en lo que se refiere a propuestas didácticas y recursos para ajustar la formación a las necesidades competenciales que requieren muchos ámbitos profesionales específicos y singulares. Estos recursos deberían ser un reclamo para que las facultades de ciencias de la educación intervinieran a través de sus investigaciones y propuestas para dar cobertura a una necesidad que se proyecta sobre muchas empresas donde no aciertan con diseños adecuados ni con metodologías para ponerlas en práctica. Se abre

por lo tanto aquí una vía de investigación, propuestas metodológicas y diseño de materiales didácticos específicos tanto para E-Learning como para la formación presencial.

El otro ámbito introduce el marketing en la formación, pudiendo también introducir una nueva vía de estudio dado que el marketing está presente en la mayoría de los ámbitos de la vida de las personas y sin embargo muy poco en lo que respecta la formación de estas, las intervenciones se limitan a hacer publicidad impresa de cara a atraer a clientes-alumnos pero no a utilizar sus técnicas y recursos aplicados a las acciones formativas para alcanzar módulos de formación más eficaces.



BIBLIOGRAFÍA





1. Bibliografía

- Adell, R. (2007). *Aprender Marketing*. Barcelona. Paidós.
- Adler, M., & Ziglio, E. (1996). *Gazing into the oracle*. Bristol, Jessica Kingsley Publishers.
- Aguaded, I. y Cabero, J. (2013). *Tecnologías y medios para la educación en la e-sociedad*. Madrid. Alianza.
- Albareci, A. y Serreri, P. (2005). *Competencias y formación en la edad adulta, El balance de Competencias*. Barcelona. Laertes.
- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Venezuela. McGraw-Hill.
- Allende, C. Morones, G. (2006). *Glosario de términos vinculados con la cooperación académica*. México: ANUIES.
- AMA (s.f.). Definition of marketing.
[<https://www.ama.org/AboutAMA/Pages/Definition-of-Marketing.aspx>]
- Aparici, R. (1998). *Educación para los medios en un mundo globalizado*. 1er. Congreso Internacional de Educación y Comunicación. Brasil.
- Apple, M. W. (1982): *Educación y poder*. Barcelona, Paidós.
- Aragón- Sánchez, Antonio; Nevers Esteban-Lloret, N. (2010). *La formación en la empresa española: ¿Sólo se busca mejorar los resultados organizacionales?* Universia Business Review, Segundo trimestre 2010.
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Metodologías de investigación educativa*. Barcelona. Labor.
- Arnold, R. (2001). *Formación profesional: nuevas tendencias y perspectivas*. Montevideo. Cinterfor/OIT.
- Artículo 5.1 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación
- ASOCIACIÓN PARA EL PROGRESO DE LAS COMUNICACIONES (APC). (2004). Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información.
[www.apc.org/es/system/files/wsis_process_ES.pdf].

- Aubrun, S. Y Oriofofamma, R. (1990). *Les Competences de 3^a dimension*. París, Overture Professionnelle. Conservatorio Arts et Metiers.
- Babier, J.M. (1993). *La Evaluación en los procesos de formación*. Barcelona. Paidós-M.E.C.
- Baker, W. J., Popham, E. (1970). Madrid. Paidos: Biblioteca del educador contemporaneo
- Bapst, C. y Closier, G. (1990). *Formations nouvelles, repères pour l'action*. París. Ed. Entente
- Bapst, C., y Cosier, G. (1990). *Formations Nouvelles Reperes pour l'action*. Paris. Editions Entente.
- Barroso J. (1994). *El discurso actual y la política por la calidad de la educación en Portugal*. Murcia.
- Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer les compétences a l'école*. Bruxelles. Labor.
- Beckwith, H. (1998). *Venda lo invisible: La mercadotécnica de los servicios intangibles*. México. Prentice – Hall hispanoamericana, 158p.
- Bergenhenegouwen, G. J.; Horn, H. F. K. y Mooijan, E. A. M. (1996). *Competence development - a challenge for HRM professionals: core competences of organizations as guidelines for the development of employees*. Journal of European Industrial Training. 20(9), 29-35.
- Bisquerra, R, y Pérez N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, Vol.10, 61-82.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2001). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao. Desclée De Brouwe.
- Bobbit, J. F. (1918). *The Curriculum*. Boston. Houghton Mifflin. Ejemplar policopiado.
- Bolton, A.; Brown, R. and McCarney, S. (1999). *The capacity spiral: four weddings and a funeral*, *Journal of Vocational Education and Training*, 51(4), 585-606.
- Boyatzis, R.E. (1982). *The competent manager: a model for effective performance*. New York. Wiley.
- Bradshaw, J. (1972). *The Concept of Social Need*, en *New Society*. P.640-643.
- Braidot, N. (2009). *Neuromarketing*. Barcelona. Gestión 2000.
- Buckley, R. Y Caple, J. (1991). *La Formación: Teoría y Práctica*. Madrid. Ediciones Díaz de Santos.
- Bunge, M (1985). *Pseudo Ciencia e Ideología*. Madrid, Alianza.

- Bunk, G. P., Grootings, P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y el perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, Vol.1, 8-14.
- Bunk, G.P. (1994). *La transmisión de competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA*. Revista Europea de Formación Profesional, 1, 8-14.
- Cabero, J. (1989). *Tecnología Educativa. Utilización didáctica del vídeo*. Barcelona, PPU.
- Cabero, J. y barroso, J. (2013). *La utilización del juicio de experto para la evaluación de TIC: el coeficiente de competencia experta*. Bordón, 65, (2), 25-38.
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Vol. 3, 1.
- Cachón, L y Montalvo, M.D. (2000). *Educación y formación a las puertas del siglo XXI. La Formación Continua en España*. Madrid. Complutense.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona. Martínez Roca.
- Casarini, M. (2005). *Teoría y Diseño Curricular*. México: Trillas.
- Castañeda, M. (1978). *Los medios de comunicación y la tecnología educativa*. México. Trillas.
- Catalano, A. (2004). *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral: conceptos y orientaciones metodológicas*. Buenos Aires. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Cebrián de la Serna (1992). *La didáctica, el curriculum, los medios y los recursos didácticos*. Málaga. Secretariado de Publicaciones de la Universidad.
- CEDEFOP (2008). *Terminology of european education and training policy: A selection of 100 key terms*. Cedefop. 1-139.
- Cerda, H. (2003). *La nueva evaluación educativa. Desempeño, logros, competencias y estándares*. Bogotá. Magisterio.
- Charters D'Arevedo, R. (1989). *Instrument for the monitoring of changes in ocupational profils. RACINE, CIBB, EUROTECNET*. Comisión de las Comunidades Europeas.
- Cheetham, G. and Chivers, G. (1998). *The reflective (and competent) practitioners: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioners and competence-based approaches*. Journal of European Industrial Training, 22(7), 267-276.

Cherryholmes, C. H. (1987). *Un proyecto social para el currículo: Perspectivas postestructurales*. Revista de Educación, 282, 31-60

Colardyn, D. (1996). *La gestion des compétences*. Paris. Presses Universitaires de France.

Comisión de las Comunidades Europeas. (2000). *Memorandum sobre el aprendizaje permanente*. Bruselas. Documento de Trabajo de los Servicios de la Comisión.

Comisión de las Comunidades Europeas. (2001). *Hacer realidad el espacio europeo sobre el aprendizaje permanente*. Bruselas. Comunicación de la Comisión Europea

Comunicado de la comisión “Educación y Formación 2010” (2003). Consultado en http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11071_es.htm (25.06.2010).

CONCLUSIONES DEL CONSEJO, del 12 de mayo de 2009, sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET2020). Diario Oficial de las Comunidades Europeas, N° C119 del 28 de mayo de 2009.

Consejo de la Unión Europea (2000). Conclusiones de la Presidencia. Lisboa. 23 y 24 de marzo de 2000.

CONSEJO EUROPEO Cumbre de Barcelona (2002)

Cornish, E., (1977). *The study of the future*. Washington, D.C. World Future Society.

Daigle, C. (1998). *Building and Recognizing Community in a Middle School Classroom*. M.A. Hamline University.

Dalkey, N. y Helmer, O. (1963). A experimental application of the Delphi method to the use of experts. California. Management science.

Dalton, M. (1997). *Are competency models a waste? Training & Development*, 51(10), 46-49.

Dann & Dann, (2007). *Marketing Strategy*. Australia. Pearson Education

De Andrés, F. (2007). *Marketing en empresas de servicios*. España. Universidad Politécnica de Valencia. UPV.

De Miguel, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo. Ediciones de la Universidad de Oviedo.

DECISIÓN N° 2241/2004/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de diciembre de 2004, relativa a un marco comunitario único para la transparencia de las cualificaciones y competencias.

Del Pozo, R. (1993). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos). *Enseñanza de las ciencias*, 1997, 15, (2), 155-171.

Delgado, A. (2000). *Docencia para la Investigación Humanista*. México: UNAM.

Delorme, C. (1985). *De la animación pedagógica a la investigación*. Narcea, Madrid.

Delors, J. (1996) *La Educación Encierra un Tesoro*. París. UNESCO.

Domínguez, G. (1995). *Documento serigrafiado*. Madrid.

Drake, K. and Germe, J.F. (1994). *Financing continuing training: what are the lessons from international comparison?* Thessaloniki. CEDEFOP.

Du Crest, A. (1999). *Y a-t-il des compétences tertiaires? Actualité de la Formation Permanente*, 160, 29-32.

Duval, A., Fontela, E., Gabus, A., (1975). *Portraits of Complexity*. Columbus: Ohio. Baldwin, M. M. Battelle Memorial Institute.

Eagly, A. Chaiken, Sh. (1993). Investigaciones en actitudes en el siglo XXI: El estado del arte.

Echeverría, B. (2005). *Competencia de acción de los profesionales de la orientación*. Madrid. ESIC Editorial.

Elliot, J. (1986). *Action-Research: normas para la autoevaluación en colegios*. En: varios, Investigación/Acción en el aula. Valencia. Generalitat Valenciana.

Ellström, P.E. (1997). *The many meanings of occupational competence and qualification*. Journal of European Industrial Training. 21(6-7), 266-273.

Enzer, S., & Alter, S. (1978). *Cross-impact analysis and classical probability: The question of consistency*. Futures.

Ertl, H. (2006). European Union policies in education and training: The Lisbon agenda as a turning point. *Comparative Education*, 42 (1), 5-27.

- Escudero, J. M. (1983). Nuevas reflexiones en torno a los medios para la enseñanza. *Revista de Investigación Educativa*. 1 (1), 19-44.
- Esque, T.J. and Gilbert, T.F. (1995). *Making competencies pay off*, Training. 32(1), 44-48,50.
- Ewing, R.P. (1979). *The uses of futurist techniques in issues management*. Public Relations Quarterly
- Falcó, A. (2004). *La nueva formación de profesionales: sobre la competencia profesional y la competencia del estudiante de enfermería*. Educación Médica, 7(1), 42-45.
- Fernández Rios, M. (1995) *Análisis y Descripción de Puestos de Trabajo*. Madrid Diaz y Santos.
- Forcem. (2001). *Políticas y prácticas de Formación Continua en el marco Europeo*. Madrid. FORCEM/Fondo Social Europeo.
- Forgionne, G.A. (1997). *HADTS: A decision technology system to support army housing management*. European Journal of Operational Research, pp. 363-379.
- Fowles, J. (1978). *Handbook of futures research*. Connecticut. Greenwood Press.
- Frade, L (2006). *Desarrollo de competencias en educación básica: Desde preescolar hasta secundaria*. México. Calidad Educativa Consultores.
- Gaharriz, K. (1993). *Metodología y estudio del trabajo*. Gaceta de los negocios. Madrid.
- Gaharriz, K. (1993). *Metodología y estudio del trabajo*. Madrid. Gaceta de los negocios.
- Gallart, M.A. y Jacinto, C. (1996). *Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo*. Boletín de la red Latinoamericana de Educación y Trabajo, 6(2), 13-18.
- Gan, F. (2007). La comunicación interna. En Tejada, J. (Coord.); Jimenez, Vicente (Coord.). *Formación de Formadores* (pp. 135-229). Madrid. Thomson.
- García Calavia, M. A. (2003). *La reestructuración del trabajo desde los años ochenta. Continuidad y cambio*. Barcelona. Germanía.
- García Fraile, J.A; López Rodríguez, N. M y Frade, L. (2012). *La formación de competencias a través de la metacognición*. México. GAFRA.
- García Fraile, J.A; López Rodríguez, N. M y Peña Valenzuela, A. L. (2014). *Conectar los aprendizajes con la vida: algunas estrategias didácticas para la gestión del currículum por competencias en Educación Media y Superior*. México. INAEC (Instituto Estudios Superiores. por Competencias).

- García Fraile, J.A; López Rodríguez, N. M. López Calva, M y Aguilar, A. (2012). *Gestión Curricular por competencias en la Educación Media y Superior*. México. GAFRA.
- García Uceda, M. (1999). *Las claves de la publicidad*. Madrid. ESIC.
- Gardner, H. (1996). *Las Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gasalla, J.M. (2003). *Marketing de la formación de directivos*. Madrid. Pirámide / ESIC.
- Gatewood, R.D. and Gatewood, E.J. (1983). *The use of expert data in human resource planning: guidelines from strategic forecasting*. Human Resource Planning, 5(1). Pp.83-94.
- Gimeno, J. y Pérez Gómez (1983). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid. 16.
- Gonczi, A. (1994). *Competency based assessment in the professions in Australia*. Assessment in Education. 1, 27-44.
- González Soto y otros (1984:18) por Ferrández y Puente (1990:20, o. c.): *Programación didáctica en Bachillerato*. Madrid. Narcea.
- Goodlad, Sirotnik & Overman (1979). *A study of schooling: Some findings and hypotheses*. USA. Phi Delta Kappan.
- Gronroos, C. (1984). *A service Quality Model and Its Marketing Implications*. European Journal of Marketing, 18 no.4, 36-44.
- Guerrero, A. (1999). *El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo*. Revista Complutense de Educación. 10(1), 225-360.
- Gutiérrez, A. (2003). *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona. Gedisa.
- Harris, R. (1995) *Competency-based education: Between a rock and whirlpool*. Melbourne. McMillan.
- Helmer, O. (1977). *Problems in futures research: Delphi and causal cross-impact analysis*. Futures, February 1977, pp. 17-31.
- Helmer, O. (1981). *Reassessment of cross-impact analysis*. Futures, October 1981, pp. 389-400.
- Hernández Pina, F. (1995). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona, PPU.
- Hooghiemstra, T. (1994). *Gestión integrada de recursos humanos*. A. Mitrani, M.M. Daziel e I. Suárez (Eds.): Las competencias. Planeta de Agostini, Barcelona (pp. 13-42).
- Hutmacher, W. (1997). *Key competencies in Europe*, European Journal of Education. 32(1), 45-58.

INCUAL (s.f.). Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP).

[http://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice_ncfp.html#IA]

Informe del consejo educación al Consejo Europeo, del 14 de febrero de 2001, sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación.

Informe SCANS (1991). *SCANS*. USA. Department of Labour.

Jiménez, C. (2003). *Neuropsicología, lúdica y competencias*. Bogotá. Magisterio.

Johnson, J.D. (1996). *Information seeking: an organizational dilemma*. London. Quorum Books.

Kotler, P. (1996). *Mercadotecnia*. México. Prentice Hall.

Kotler, P. (2000). *Marketing Management: Millennium Edition*. New York. Prentice-Hall, Inc.

Lambin, J.J. (1993). *Marketing estratégico*. Madrid. McGraw-Hill. Cap. 1.pp. 1-10.

Landeta (1999). *El método Delphi. Una técnica de previsión para la incertidumbre*. Barcelona. Ariel

Le Boterf G. (2002). *Développer la compétence des professionnels*. Paris. Edition d'organisation.

Le Boterf, G. (1991). *Ingeniería y evaluación de los planes de formación*. Bilbao. Deusto.

Le Boterf, G. (1994). *De la compétence*. París. Les Éditions d'Organisation.

Le Boterf, G. (1995). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris. Editions d'Organisation.

Le Boterf, G. (1998). *Évaluer les compétences. Quels jugements? Quels critères? Quelles instances?* Education Permanente, 135, 143-151.

Le Boterf, G. (1999). *L'ingénierie des compétences*. Paris. Éditions d'Organisation.

Le Boterf, G.; Barzucchetti, S. y Vincent, F. (1993). *Cómo gestionar la calidad de la formación*. Barcelona. Ediciones Gestión 2000-Aedipe.

Leal, M; Viladrich, C; Murat, M. y Caminal, J. (2010). Tecnologías de información y comunicación en instituciones de posgrados de salud: evidencias y estereotipos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. UOC (Recuperado de: <http://rusc.uoc.edu>).

Leonard, L., Utz, R.T. (1979). *La enseñanza como desarrollo de competencias*. Madrid. Grupo Anaya.

Lévy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona. Ediciones Gestión 200.

- Ley 5/2002 de las Cualificaciones y Formación Profesional. MEC. Madrid
- Ley de Cualificaciones y Formación Profesional (2002)
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE del 04.05.2006)
- Likert, R. (1932). *A Technique for the measurement of attitudes*. Archives of Psychology, 140, 1-55.
- Linstone, H., Turoff, M. *The Delphi Method. Techniques and Applications*. Addison-Wesley, 1975, p.3.
- Longo, F. (2001). *Cualificaciones y tareas de la Administración Pública en el siglo XXI*. En, III Encuentro de Formación Continua en las Administraciones Públicas. Sevilla. INAP.
- López Camps, J y Gadea Carrera, A. (2002). *Una nueva administración pública para un tiempo de economía global. Estrategias y métodos para mejorar la calidad y la eficiencia del e-gobierno*. Oñate. Insituto Vasco de Administración Pública (IVAP).
- López Camps, J y Leal Fernández, I. (2002). E-gobierno. *Gobernar en la sociedad del conocimiento*. Oñate. IVAP.
- López Camps, J y Leal Fernández, I. C. (2002). *Cómo aprender en la sociedad del conocimiento*. Barcelona. Gestión 2000.
- López, M. (2013). *Aprendizaje, Competencias y TIC*. México. Pearson.
- Lorente, R. y Torres, M. (2010). Políticas de Educación y formación en la Unión Europea: Una historia de cambios y continuidades. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 159-183.
- Mager, R. F. (1974). *Formulación objetiva de objetivos didácticos*. Marova. Madrid.
- Marbach, V. (1999). *Évaluer et rémunérer les compétences*. Paris. Editions d'Organisation.
- Martino, J. (1975). *"Delphi," in Technological Forecasting for Decision-making*. New York. American Elsevier Publishing Company.
- Mas, O. y Tejada, J. (2013). *Funciones y competencias en la docencia universitaria*. Madrid. Síntesis.
- Mccarthy, J; Perreault, W. (2001). *Marketing: Un enfoque global*. Mexico. Mcgraw Hill / Interamericana de Mexico.
- McLelland. (1973). *Testing for Competence rather than Intelligence*. The American Psychologist.

Medina Rivilla, A., Rodríguez, L. y sevillano García, M. (Coords.) (2003). *Diseño, desarrollo e innovación del Curriculum en las Instituciones Educativas*. Madrid. Universitas.

Méndez, A. (2007). *Terminología pedagógica específica al enfoque por competencias: el concepto de competencia*. Innovación Educativa, 17, 173-184.

Mengual, S. (2011). *La importancia percibida por el profesorado y el alumnado sobre la inclusión de la competencia digital en educación Superior*. Alicante. Departamento de Didáctica General y Didácticas específicas de la Facultad de Alicante.

Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo. Cinterfor/OIT.

Mertens, L. (1998). *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*. Madrid. OEI.

Meyer, H y Stone, (1992). *K. Marketing ventas al por menor*. Bogotá. McGraw-Hill.

Ministerio de Administraciones Públicas. (2000). *Libro Blanco de Mejora de los Servicios Públicos. Una nueva administración centrada en el servicio a los ciudadanos*. Madrid. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Administraciones Públicas.

Mirabile, R. J. (1997). *Everything you wanted to know about competency modeling, Training and Development*. 51(8) 73-77.

Molsosa i Pujal, J. (1999). *La política comunitaria para la formación a lo largo de toda la vida*. En, CACHON, L y MONTALVO, M.D. (1999). Educación y formación a las puertas del siglo XXI. La Formación Continua en España (pp.21-30). Madrid. Editorial Complutense.

Montero Mesa, M.L. et al (1990). Análisis de las necesidades en formación del profesorado. En *Revista de Investigación Educativa*, 8 (16), pp. 175-182.

Montes de Oca, N. (2002) *Tesis de Doctorado sobre la Habilidad argumentar en el lenguaje de las matemáticas*. Habana.

Montmollin, M. (1986) *L'ergonomie*. París: Lecubertè.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París. UNESCO.

Moya, J. (2007). Competencias Básicas en la Educación. Revista digital "Práctica Docente", Universidad de Granada (Recuperado de: <http://www.cepgranada.org/~inicio/revista/>).

- Mulcahy, D. (2000). *Turning the contradictions of competence: competency-based training and beyond*. Journal of Vocational Education and Training, 52(2), 259-280.
- Mulder, M. (2007). *Competencia: la esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente*. Revista Europea de Formación Profesional, 40, 5-24.
- Muniozguren Lazcano, M. J. (2007). Políticas de Formación Profesional en Europa de 2000 a 2010. *Revista Avances en Supervisión Educativa*, N°7.
- National Centre for Vocational Education Research. (2003) (Recuperado de: <http://www.ncver.edu.au/>).
- Navío Gámez, A. (1999). *La detección de necesidades en contextos de trabajo, una experiencia para el desarrollo organizacional*. En J. Gairin y A. Fernandez (coord.), (1999) Planificación y Gestión de instituciones de formación. Barcelona. Praxis
- Navío, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua*. Barcelona. Octaedro-EUB.
- Navío, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua*. Barcelona. Octaedro.
- Nieves, M. (2000). *Valores y temas transversales en el currículum*. Barcelona. Laboratorio Educativo.
- O'Guinn T.; Allen C.; y Semenik R. (1999). *Publicidad*. México. International Thomson Editores. Pág. 6.
- O'Guinn T.; Allen C.; y Semenik, R (1999). *Publicidad*. Mexico. Thomson.
- OCDE (2003). Proyecto DESECO.
- OCDE (2007). *Qualifications Systems: Bridges to Lifelong Learning Systèmes de certification: Des passerelles pour apprendre à tout âge*. París. OCDE
- OCDE (2008). *Sistemas de cualificaciones puente para el aprendizaje a lo largo de la vida*. París. OCDE.
- Ogilvy, D. (1999). *Ogilvy y la publicidad*. Barcelona. Folio.
- Parry, S. B. (1996). *The quest for competencies*. Training, 33(7)48-56.
- Peleteiro, A. (2001). *Sistema de cualificaciones profesionales y administración pública. Posibilidades y problemas de adaptación*. En, III Encuentro de Formación Continua de las Administraciones Públicas. Sevilla. INAP.

- Pérez Díaz, V y Rodríguez, J. C. (2002). *La educación profesional en España*. Madrid. Santillana.
- Pérez Serrano, G. (1990). *Investigación-Acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid. Dykinson.
- Perrenoud, P. (1999). *Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences*, Education Permanente, 140, 123-145.
- Pico Amador, J.M. (1984). *Organización empresarial, económica y administrativa*. Bilbao. Picó.
- Piña, E; González, E; López, J; Morales, S; Márquez, C; Álvarez, J; Mazón, J.J; Soriano, J. y Vázquez, R. (2008). *Fundamentación académica para la elaboración de un plan de estudios de medicina en México*. Facultad de Medicina. UNAM
- Pineault, R. Y Devaluy, C. (1989). *La planificación sanitaria. Conceptos, métodos estrategias*. Barcelona, Masson y SG.
- Prieto, J.M. (1997). *Prólogo*. En C. Lévy-Leboyer. *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas* (pp.7-24). Barcelona. Ediciones Gestión 2000.
- Proyecto Tuning. (2000 – 2004). España. Documento Oficial del Comité.
- Rama, C. (2011). *Paradigmas emergentes, competencias profesionales y nuevos modelos universitarios en América Latina*. México. Editorial Ediciones y Cultura.
- Rial, A. (1997). *La formación profesional. Introducción histórica, diseño de curriculum y evaluación*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- Rial, A. (2008). Referentes para diseñar y planificar formación para el trabajo en un enfoque por competencias. En Fraile, J.A (coord.) *Gestión del curriculum por competencias*. Lima. A.B. Representaciones Generales S.R.L.
- Ries, L. (2003). *La caída de la Publicidad y el auge de las Relaciones Públicas*. Barcelona. Empresa activa.
- Riesgo Méndez, I. (1983). *La formación en la Empresa*. Madrid. Paraninfo
- Riesgo, M. (1983). *La formación en la empresa*. Madrid. Paraninfo.
- Rivera Camino, Jaime. (1998). *Análisis y expansión de la orientación al mercado: una validación empírica en empresas españolas*. Esic Market, 100, págs. 43- 69.
- Roegiers, X. (2001). *Une pédagogie de l'integration. Compétences et integration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles, De Boeck Université.

- Rolls, E. (1997). *Competence in professional practice: some issues and concerns*. Educational Research, 39(2), 195-210.
- Rubio, M^a J., y Varas, J. (1997). *El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid. CCS, 83-98.
- Russell, E. (2010). *Fundamentos de marketing*. Barcelona. Index book S.L.
- Samurçai, R. et Pastré, P. (1995). *La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences*. Education Permanente, 123, 13-31.
- Sánchez Alonso, M. (1986). *Metodología y práctica de la participación*. Madrid. Popular.
- Sarramona, J. (2002). *La formación continua*. Madrid. Biblioteca Nueva.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles, De Boeck Université.
- Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona. Paidós/MEC.
- Short, E.C. (1984). *Competence re-examined*. Educational Theory, 34(3), 201-207.
- Sims, D. (1991). *The competence approach*, Adults Learning. 2(5), 142-144.
- Stenhouse L. (1985). *Research as a basis for teaching*. Londres. Heinemann Educational books LTD.
- Stevenson, J. (1999). *Exploring workplace values*, *Journal of Vocational Education and Training*, 51(3), 335-356.
- Stroobants, M. (1998). *La production flexible des aptitudes*. Education Permanente, 135, 11-21.
- Stuart, R. and Lindsay, P. (1997). *Beyond the frame of management competencies: towards a contextually embedded framework of managerial competence in organizations*. Journal of European Industrial Training, 21(1), 26-33.
- Sulzer, E. (1999). *Objectiver les compétences d'interaction. Critique sociale du savoir-être*. Education Permanente, 140, 51-59.
- Taba, H. (1977). *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Buenos Aires. Troquel.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona. Paidós.

Tejada J. y Fernández E., Jurado de los Santos, P. y otros (2008). Implicaciones de la evaluación de impacto: una experiencia en un programa de formación de formadores. *Bordón. Revista de pedagogía*, 60, 163-186.

Tejada, J. (1999). El formador ante las NTIC: nuevos roles y competencias profesionales. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 17-26

Tejada, J. (2005). *Didáctica-curriculum: Diseño, desarrollo y evaluación curricular*. Mataró. Davinci.

Tejada, J. (2006). *El prácticum por competencias: implicaciones metodológico-organizativas y evaluativas*. Bordón, 58(3), 121-139.

Tissot, P. (2004). *The Europass Portfolio*. Salónica. CEDEFOP.

Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo. Diseño Curricular y Didáctica*. Bogotá. ECOE.

Tobón, S; Rial, A; Carretero, M.A y García Fraile, J. A° (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá. Magisterio.

Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y Actuar*. Madrid. La muralla

Torres Santomé, J. (1987) *Formación del profesor y desarrollo del curriculum. Reflexiones y propuestas*, Madrid. Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial

Tratado de Ámsterdam (1997), por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea, los Tratados constitutivos de las Comunidades Europeas y determinados actos conexos. Ámsterdam, 02 de Octubre de 1997. Diario Oficial N° C340 del 10 de noviembre de 1997.

Tyler, R. (1949). *Basic principales of Curriculum and Instruction*. Chicago. University of Chicago Press.

Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires. Editorial Troquel, S.A.

Uhl, N.P. (1991) Delphi Technique. En Lewy, A. (Ed.), *The International Encyclopedi of curriculum*. Beverly Hills.

Valverde, J. (2001). *Didáctica de la educación en valores*. Murcia. Secretaría de Formación de ANPE-Murcia.

Valverde, O. (Coord.) (2001). *El enfoque de la competencia laboral*. Montevideo. Departamento de Publicaciones de Cinterfor. OIT.

- Van Der Klink, M.; Boon, J.; Schlusmans, K. (2007). *Competencias y formación profesional superior: presente y futuro*. Revista Europea de Formación Profesional, 40, 74-91.
- Vargas Zúñiga, F. (2006). *Competencias en la formación y en la gestión de talento humano*. Anales de la educación común. Vo.2, 5, 147-163.
- Vargas, R. (2006). *Competencias clave y aprendizaje permanente*. Montevideo. Cinterfor.
- Vas Weeren, J. (2004). *Assessing professional competence: some basic considerations*. Educational Technology, 44(1), 28-33.
- Velde, C. (1999). *An alternative conception of competence: implications for vocational education*. Journal of Vocational Education and Training, 51(3), 437-447.
- Velez, I. (2003). *Decisiones empresariales bajo riesgo e incertidumbre*. Bogotá. Norma.
- Viladot, G. (2007). Formación y mercadotecnia. En Tejada, J. (Coord.); Jimenez, Vicente (Coord.). *Formación de Formadores* (pp. 337-387). Madrid. Thomson.
- Vv.Aa. (2003). *Formación y competitividad. Hacia un espacio europeo del aprendizaje permanente*. Madrid. Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo/ Fondo Social Europeo.
- Weitnert, A. B. (1985). *Manual de Psicología de la Organización. La conducta humana en las organizaciones*. Barcelona. Herder.
- Westera, W. (2001). *Competences in education: a confusion of tongues*. Journal of Curriculum Studies. 33(1), 75-88.
- Winstor Taylor, F. (1947). *Scientific Management*. Nueva York. Harper.
- Wissema, J.G. (1982). *Trends in technology forecasting*. R & D Management, 12(1), pp. 27-36.
- Zabalza, M.A (1987). *Diseño y Desarrollo Curricular*. Madrid. Narcea
- Zabalza, M.A. (1983). *Medios, mediación y comunicación didáctica en la etapa Preescolar y Ciclo Básico de la E.G.B*. Enseñanza, 1, 121-146.
- Zarifian, P. (1995). *La organización autoformativa y el modelo de las competencias: ¿Qué motivos? ¿Qué aprendizajes?*, Revista Europea de Formación Profesional, 5, 5-10.



ANEXOS





2. CUESTIONARIOS PARA LA INVESTIGACIÓN

CUESTIONARIO. VERSIÓN 1

Estimado profesor/ra o experto en formación para el trabajo, te pedimos encarecidamente que nos contestes a este cuestionario, realizado para aplicar la metodología DELPHI. Como sabes esta metodología requiere al menos de una primera prueba del cuestionario, para asegurar que el texto no da lugar a ambigüedades, o no está claro, o ampliar el ámbito de la pregunta. Análisis de la primera ronda de respuestas. Introducción de los cambios preparando la segunda ronda de cuestionarios. Análisis de la segunda ronda de respuestas, tratamiento cuantitativo y cualitativo de los datos. Propuesta final modificada.

Se trata de validar una propuesta de una planificación y puesta en práctica de una acción formativa en el ámbito del *lifelong learning*, diseñada por competencias. En donde como elemento clave para su implementación se introduce el ***marketing interno y el marketing mix***, como elementos motivadores y dinamizadores de la acción formativa.

La propuesta forma parte de un trabajo de investigación (tesis doctoral), en donde se realiza un estudio, del *lifelong learning*, del *marketing* y de las *modelos formativas de la formación para el trabajo*, cuyo diseño curricular se realiza en competencias.

Se adjunta un documento con el esquema general de la propuesta y una síntesis de su puesta en práctica.

CUESTIONARIO: Primera ronda, N° 1

Rango académico:

| | |
|----------------------------|--|
| Catedrático de universidad | |
| Titular de universidad | |
| Contratado doctor | |
| Ayudante doctor | |
| Formado en empresa | |

❖ PRIMERA PREGUNTA

El primer punto de la propuesta formativa, consiste en crear una situación de expectativa en el formando de manera que conozca y reflexione sobre la importancia que tiene para la empresa la formación y le ayude a definir un marco orientador en la toma de decisiones personales y a situarse en cuanto a sus necesidades formativas. Se “llama” su atención sobre:

- Actitudes hacia las acciones formativas en el último año
- Actitud hacia los contenidos de las acciones formativas realizadas
- Actitud hacia la formación continua en la empresa y gestión de esta por parte del departamento de formación y/o dirección.
- Motivación para la realización de las acciones formativas
- Remuneración de las acciones formativas pasadas
- Presentación y comunicación de las acciones formativas realizadas
- Grado de uso de incentivos / actividades transversales de apoyo a las acciones formativas realizadas

¿Considera pertinente este punto?

| | | | |
|----|--|----|--|
| SÍ | | NO | |
|----|--|----|--|

Si su respuesta es positiva, ¿Considera que son suficiente las acciones descriptas?

| | | | |
|----|--|----|--|
| SÍ | | NO | |
|----|--|----|--|

¿Añadiría otras...?

¿Cuáles y Cómo?

Si su respuesta es negativa, indique las razones y si comenzaría la planificación y la acción formativa de otra manera.

¿Cuáles y Cómo?

❖ SEGUNDA PREGUNTA

En el punto 2 y 3 de la propuesta se analiza por una parte el perfil profesional a través de un análisis minucioso del trabajo, con una metodología específica que dará como resultado la descripción de las tareas y las capacidades para realizarlas.

Para ello se utiliza un instrumento para el análisis del trabajo, que conlleva la constitución de un grupo de discusión de expertos, de donde se obtienen fundamentalmente las tareas, que a su vez van a ser el concepto y unidad de referencia del diseño específico de contenidos a través de las capacidades que el profesional moviliza en su ejecución....

¿Considera pertinente este punto?

| | | | |
|----|--|----|--|
| SÍ | | NO | |
|----|--|----|--|

Si su respuesta es positiva, ¿Considera que son suficiente las acciones descriptas?

| | | | |
|----|--|----|--|
| SÍ | | NO | |
|----|--|----|--|

¿Añadiría otras...?

¿Cuáles y Cómo?

Si su respuesta es negativa, indique las razones y si utilizaría otro tipo de instrumento o plantearía el análisis de partida de otra manera.

¿Cuáles y Cómo?

❖ TERCERA PREGUNTA

En el mismo punto 2,3, se realiza un estudio de necesidades de los formandos, para ello se utiliza un balance de competencias “tutorizado”, **¿Consideras esta metodología apropiada para dicho cometido?**

| | | | |
|----|--|----|--|
| SÍ | | NO | |
|----|--|----|--|

Si su respuesta es positiva, **¿Considera que son suficiente las acciones descritas?**

| | | | |
|----|--|----|--|
| SÍ | | NO | |
|----|--|----|--|

¿Añadiría otras...?

¿Cuáles y Cómo?

Si su respuesta es negativa, indique las razones y si utilizaría otro tipo de instrumento, o plantearía el análisis de necesidades de otra manera.

¿Cuáles y Cómo?

❖ CUARTA PREGUNTA

En el punto 4 y 5 se realiza el agrupamiento del perfil en unidades de competencia, siguiendo el criterio de “tener sentido en el empleo” o “en si puede ser un puesto de trabajo dentro de una organización concreta”. **¿Estás de acuerdo con este criterio?**

| | | | |
|----|--|----|--|
| SÍ | | NO | |
|----|--|----|--|

Si su respuesta es positiva, **¿Considera que es suficiente los conceptos descriptos?**

| | | | |
|----|--|----|--|
| SÍ | | NO | |
|----|--|----|--|

¿Añadiría otras...?

| |
|------------------------|
| <p>¿Cuáles y Cómo?</p> |
|------------------------|

Si su respuesta es negativa, **indique las razones y si utilizaría otros criterios, o plantearía la definición de unidades de competencia de otra manera.**

| |
|------------------------|
| <p>¿Cuáles y Cómo?</p> |
|------------------------|

❖ QUINTA PREGUNTA

En el punto 6, se realiza la definición de competencias que en conjunto va a movilizar el trabajador para cumplir los requerimientos de ese perfil. Comenzando en primer lugar la competencia general que demanda el perfil completo y las competencias o subcompetencias,

que el individuo movilizará para resolver cada unidad de competencia en términos de trabajo. El criterio para la competencia general será el que se deduzca de la suma total de capacidades que el individuo movilizará en la totalidad del perfil. Las competencias específicas, se seguirá el mismo criterio de suma de capacidades dentro de cada UC, siendo el diseñador quien decide la amplitud de esta apoyándose en su definición al uso, referenciadas en el marco teórico de este trabajo.

Si su respuesta es positiva, ¿Considera que es suficiente los conceptos descriptos?

| | | | |
|----|--|----|--|
| SÍ | | NO | |
|----|--|----|--|

¿Añadiría otras...?

¿Cuáles y Cómo?

Si su respuesta es negativa, indique las razones y si utilizaría otros criterios, o plantearía la definición de unidades de competencia de otra manera.

¿Cuáles y Cómo?

❖ SEXTA PREGUNTA

Respecto del punto 7, sobre la ingeniería de planificación, realizada, que en resumen sigue el itinerario siguiente, para ampliar (ver cuadro de planificación):

Se parte de la denominación de la UC y su definición, las tareas que conlleva definidas con un instrumento de análisis del trabajo, tal como ya se indicó, de ahí se determinan las capacidades que el individuo tiene que movilizar para realizarlas, teniendo en cuenta los

criterios de realización. El paso siguiente es la selección de contenidos categorizados ajustados a las exigencias de “aprendizaje” para ese cometido, diferenciando muy bien cuales son “teóricos” y las prácticas a realizar para garantizar la consecución de la competencia o parte de esta. El conjunto de todos los contenidos nos da el “módulo formativo” específico y “transversal”. El proceso termina con la evaluación de los contenidos trabajados a lo largo del proceso y con la evaluación del desempeño realizado en un escenario real de trabajo por un evaluador externo desconocido por el formador (ajeno al proceso).

Si su respuesta es positiva, ¿Considera que es suficiente los conceptos descriptos?

| | | | |
|----|--|----|--|
| SÍ | | NO | |
|----|--|----|--|

¿Añadiría otras...?

¿Cuáles y Cómo?

Si su respuesta es negativa, indique las razones y si utilizaría otros criterios, o plantearía otro itinerario.

¿Cuáles y Cómo?

❖ SÉPTIMA PREGUNTA

Respecto del punto 8, (metodología). **Considera adecuada para la puesta en práctica de un diseño curricular por competencias, la que se explica en la propuesta.**

| | | | |
|----|--|----|--|
| SÍ | | NO | |
|----|--|----|--|

Si su respuesta es positiva, ¿Considera que es correcto el itinerario descripto?

| | | | |
|----|--|----|--|
| SÍ | | NO | |
|----|--|----|--|

¿Añadiría otras...?

| |
|-----------------|
| ¿Cuáles y Cómo? |
|-----------------|

Si su respuesta es negativa, indique otro planteamiento o complete el que se propone

| |
|-----------------|
| ¿Cuáles y Cómo? |
|-----------------|

❖ OCTAVA PREGUNTA

Respecto del punto 9, (evaluación). **Considera adecuada para la puesta en práctica de un diseño curricular por competencias, la que se propone en la propuesta.**

| | | | |
|----|--|----|--|
| SÍ | | NO | |
|----|--|----|--|

Si su respuesta es positiva, ¿Considera que es correcto el itinerario descripto?

| | | | |
|----|--|----|--|
| SÍ | | NO | |
|----|--|----|--|

¿Añadiría otras...?

| |
|------------------------|
| <p>¿Cuáles y Cómo?</p> |
|------------------------|

Si su respuesta es negativa. Indique otro planteamiento o complete el que se propone.

| |
|------------------------|
| <p>¿Cuáles y Cómo?</p> |
|------------------------|

❖ NOVENA PREGUNTA

Tal como se representa en la propuesta el Marketing mix, actúa transversalmente durante el proceso, a partir del punto 3. Incidirá fuertemente en cada apartado del proceso, bien a través de “cuñas” explicativas y motivadoras, o bien basándonos en “símbolos” tomados de otros contextos en donde está más familiarizado esta aplicación. Incidirá fundamentalmente en:

“El marketing mix, parte operativa del marketing acompaña a nuestro modelo una vez que tenemos definido la acción formativa que vamos a llevar a cabo, el marketing juega un papel fundamental en la planificación de las acciones formativas para conseguir acciones más satisfactorias entre los empleados.

Siguiendo las 4P's del marketing sobre las que podemos actuar vamos a desarrollar los puntos y acciones que se pueden llevar a cabo; ¿Considera oportuno la utilización del marketing en la planificación de las acciones formativas?

| | | | |
|----|--|----|--|
| SÍ | | NO | |
|----|--|----|--|

¿Añadiría otras...?

¿Cuáles y Cómo?

Si su respuesta es negativa. Indique otro planteamiento o complete el que se propone.

¿Cuáles y Cómo?



CUESTIONARIO. VERSIÓN 2

Estimado profesor/a o experto en formación para el trabajo, solicitamos de nuevo tu colaboración en la investigación que estamos realizando y te pedimos que nos contestes a este 2º cuestionario, con el objetivo de validarlo aplicando la metodología DELPHI. Como sabes, esta metodología requiere al menos de una primera prueba del cuestionario, para asegurar que el texto no da lugar a ambigüedades o no está claro, o para ampliar el ámbito de la pregunta, completarla etc.

Este 2º paso, consiste en la aplicación de un 2ª cuestionario para corroborar las primeras informaciones. En este caso, se realiza con una escala cuantitativa para poder comparar las respuestas y quedar con la más consensuada. Esto se utilizará para modificar, en los términos que indica el modelo DELPHI, la propuesta original y convertirla en definitiva.

INFORMADORES PRIMERA PROPUESTA:

| | |
|--|----------------------|
| Rango académico: Catedrático de Universidad..... | <input type="text"/> |
| Titular de Universidad..... | <input type="text"/> |
| Contratado Doctor..... | <input type="text"/> |
| Ayudante Doctor..... | <input type="text"/> |
| Formador en empresa..... | <input type="text"/> |
| TOTAL INFORMADORES/VALIDADORES..... | <input type="text"/> |

INDICACIONES

Debe poner calificación a las dos escalas en todas las preguntas. Si considera que tal como estaba en la primera propuesta no se debía de modificar, le debe adjudicar más calificación que a la segunda. Si considera que las modificaciones enriquecen la primera debe ponerle más calificación a ésta, independientemente de lo que haya contestado en el primer cuestionario.

❖ PRIMERA PREGUNTA: PUNTO 1 DE LA PROPUESTA

PRIMERA PROPUESTA

El primer punto de la propuesta formativa, consiste en crear una situación de expectativa en el formando a través del marketing, de manera que conozca y reflexione sobre la importancia que tiene para la empresa la formación y le ayude a definir un marco orientador en la toma de decisiones personales y a situarse en cuanto a sus necesidades formativas. Se “llama” su atención sobre:

- Actitudes hacia las acciones formativas en el último año
- Actitud hacia los contenidos de las acciones formativas realizadas
- Actitud hacia la formación continua en la empresa y gestión de ésta por parte del departamento de formación y/o dirección.
- Motivación para la realización de las acciones formativas
- Remuneración de las acciones formativas pasadas
- Presentación y comunicación de las acciones formativas realizadas
- Grado de uso de incentivos / actividades transversales de apoyo a las acciones formativas realizadas.

Se preguntaba:

¿Considera pertinente este punto?SI.....NO

¿Si su respuesta es positiva, considera que son suficientes las acciones descriptas? SI.....NO

¿Consideraciones?

AMPLIACIÓN DE LAS ACCIONES A REALIZAR EN EL PUNTO 1. Conforme a las aportaciones realizadas, se modificó la pregunta de la siguiente manera:

SEGUNDA PROPUESTA

El primer punto de la propuesta formativa, consiste en crear una situación de expectativa en el formando a través del marketing, de manera que conozca y reflexione sobre la importancia que tiene para la empresa la formación y le ayude a definir un marco orientador en la toma de decisiones personales y a situarse en cuanto a sus necesidades formativas. Se “llama” su atención sobre:

- Actitudes hacia las acciones formativas en el último año
- Opinión con respecto a los contenidos de las acciones formativas realizadas
- Opinión con respecto a la formación continua en la empresa y gestión de ésta por parte del departamento de formación y/o dirección.
- Motivación para la realización de las acciones formativas
- Remuneración de las acciones formativas pasadas
- Presentación y comunicación de las acciones formativas realizadas
- Repercusiones en la promoción interna y externa y en la carrera profesional

- Incluir acciones de: coaching, mentoring y counseling.
- Repercusiones en sus posibilidades de promoción interna y externa.
- Incentivos en forma de beneficios sociales (en especie)
- Crear expectativas referidas a la aplicabilidad de lo aprendido en el día a día, transferencia de los aprendizajes al desempeño del trabajo.
- Diferenciar claramente la razón por la cual acuden a la acción formativa y que esperan de esa acción (expectativas),
- Constatar y clarificar la relación de la acción formativa con el perfil profesional y con el desempeño del trabajo. Este aspecto deberá estar muy claro en el marketing que se haga, además posiblemente en ese orden.
- Conocer la formación previa relacionada con la acción formativa, a fin de clarificar en el marketing a quien va dirigida, es decir, los destinatarios.

Te pedimos:

Valora las dos preguntas según la escala proporcionada a continuación siendo 1= menor importancia y 5= máxima importancia. Según la puntuación obtenida por una u otra se modificaría el punto 1 de la propuesta, o quedaría como el original.

| | | | | | |
|-------------------|---|---|---|---|---|
| Primera propuesta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Segunda propuesta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

❖ SEGUNDA PREGUNTA: PUNTOS 2 Y 3 DE LA PROPUESTA

PRIMERA PROPUESTA

En los puntos 2 y 3 de la propuesta se analiza por una parte el perfil profesional a través de un análisis minucioso del trabajo, con una metodología específica que dará como resultado la descripción de las tareas y las capacidades para realizarlas

Para ello se utiliza un instrumento para el análisis del trabajo, que conlleva la constitución de un grupo de discusión de expertos, de donde se obtienen fundamentalmente las tareas, que a su vez van a ser el concepto y unidad de referencia del diseño específico de contenidos a través de las capacidades que el profesional moviliza en su ejecución....

Se preguntaba:

¿Considera pertinente este punto? SI.....NO

¿Si su respuesta es positiva, considera que son suficiente las acciones descritas? SI.....NO

¿Consideraciones?

AMPLIACIÓN DE LAS ACCIONES A REALIZAR EN EL PUNTO 2 y3. Conforme a las aportaciones realizadas, se modificó la pregunta de la siguiente manera:

SEGUNDA PROPUESTA

En los puntos 2 y 3 de la propuesta se analiza por una parte el perfil profesional a través de un análisis minucioso del trabajo, con una metodología específica que dará como resultado la descripción de las tareas y las capacidades para realizarlas

Para ello se utiliza un instrumento para el análisis del trabajo, que conlleva la constitución de un grupo de discusión de expertos, de donde se obtienen fundamentalmente las tareas, que a su vez van a ser el concepto y unidad de referencia del diseño específico de contenidos a través de las capacidades que el profesional moviliza en su ejecución....

- Diagnostico sobre las causas de la mala realización de las tareas (formación, recursos o motivación)
- La realización de las tareas debe conjugarse con los objetivos y la cultura de empresa.
- La dirección debe indicar los objetivos empresariales que pretende conseguir, de forma priorizada, así como el plazo de tiempo en el que pretende lograrlos. De acuerdo con esa descripción, deben organizarse las tareas y la forma de realizarlas.
- En el análisis del trabajo, también se contemplarían las características y condiciones del puesto, así como las actitudes y comportamientos que influyen en un rendimiento óptimo.
- Sería importante encajar tareas, capacidades y competencias
- Sería de gran relevancia que forme parte del grupo de discusión agentes expertos externos a la empresa, tal y como está contemplado.
- El Análisis de Necesidades Formativas (ANF) es un elemento imprescindible y en este caso una etapa imprescindible es el análisis de tareas del puesto de trabajo.
- En el grupo de discusión se añadirían miembros de la Cámara de Comercio, representantes de sindicatos y empresarios (ambos del sector analizado); ya que tan importante es realizar un ANF del momento actual, como considerar necesidades formativas que se producirán en un futuro próximo a partir de los cambios que se están gestando en el ámbito profesional de este perfil para determinar el *perfil profesional*
- Podría considerarse igualmente sustituir tareas por realizaciones profesionales

Te pedimos:

Valora las dos preguntas según la escala proporcionada a continuación siendo 1= menor importancia y 5= máxima importancia. Según la puntuación obtenida por una u otra se modificaría el punto 1 de la propuesta, o quedaría como el original.

| | | | | | |
|-------------------|---|---|---|---|---|
| Primera propuesta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Segunda propuesta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

❖ TERCERA PREGUNTA: PUNTOS 2 Y 3 DE LA PROPUESTA

PRIMERA PROPUESTA

En los mismos puntos 2 y 3, se realiza un estudio de necesidades de los formandos, para ello se utiliza la técnica del balance de competencias “tutorizado”, ¿considera esta metodología apropiada para dicho cometido?

Se preguntaba:

¿Considera pertinente este punto?SI.....NO

¿Si su respuesta es positiva, considera que son suficientes las acciones descritas? SI....NO

¿Consideraciones?

(Las acciones de la primera propuesta se recogían en el documento adjunto enviado con el cuestionario)

AMPLIACIÓN DE LAS ACCIONES A REALIZAR EN EL PUNTO 3. Conforme a las aportaciones realizadas, se modificó la pregunta de la siguiente manera:

SEGUNDA PROPUESTA

En los mismos puntos 2 y 3, se realiza un estudio de necesidades de los formandos, para ello se utiliza la técnica del balance de competencias “tutorizado”, ¿considera esta metodología apropiada para dicho cometido?

- Conjuguar demandas sociales y la respuesta de la organización (escuchar al cliente o Calidad)
- Fundamentar los planes formativos sobre necesidades (Modelo MK: la diferencia entre lo que se hace y lo que se debería hacer) que han de identificarse según los documentos de la organización, los planes estratégicos, las entrevistas a los responsables o jefes y a los trabajadores (escuchar al cliente interno) y la realización de cuestionarios y/o entrevistas al cliente (escuchar al cliente externo).
- Determinar las discrepancias entre lo que se hace y lo que se debería hacer. Si no se analizan las discrepancias no estamos detectando necesidades. Los instrumentos de recogida de información, tanto al cliente interno como externo, deben recoger opiniones fundadas, no deseos.
- Entrevista individual a mandos intermedios.
- Incorporar demandas formativas de los formandos
- Atender a las necesidades implícitas o desconocidas u ocultas, tales como detección de salidas profesionales, escasa comprensión de los procedimientos laborales, falta de información sobre la marcha de la empresa, que puede generar inquietud, atender a la comunicación informal (radio macuto), inseguridad en el puesto de trabajo, etc.
- Cubrir el máximo de necesidades a través de un análisis de Pareto, que permita realizar un plan de formativo no eficaz, sino eficiente. Un plan de formación no puede recogerlas todas, por falta de presupuesto, de tiempo, etc. por eso hay que priorizar

- Al aplicar Pareto hay que determinar aspectos tales como seguridad, calidad reconocida del producto o servicio, oportunidades perdidas de venta y razones, costes operativos, eficiencia y desecho (pérdida) de materiales, planes de empresa, aspectos legales, diseño de nuevos productos, procesos, etc. atención (satisfacción del cliente, interno y externo) y priorizar según el análisis de necesidades detectado.
- Las necesidades detectadas deben incluir necesidades específicas, inespecíficas y la comparativa.
- Analizar en profundidad la conexión de la formación que va a recibir con la que recibió o el grado de perfección en la ejecución de la tarea. La mejor manera sería a través de la observación recogiendo información, aunque a veces no es posible, por lo que se haría una entrevista personal.
- Triangular con otros instrumentos/técnicas como observación, entrevistas a expertos, etc.
- Dependiendo del nivel de cualificación (niveles altos, ...), podría planearse un balance de competencias, no necesariamente tutorizado, dado que el formado-destinatario de formación puede realizar esta tarea con criterio propio y reduciría costes de formación.

Te pedimos:

Valora las dos preguntas según la escala proporcionada a continuación siendo 1= menor importancia y 5= máxima importancia. Según la puntuación obtenida por una u otra se modificaría el punto 1 de la propuesta, o quedaría como el original.

| | | | | | |
|-------------------|---|---|---|---|---|
| Primera propuesta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Segunda propuesta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

❖ CUARTA PREGUNTA: PUNTOS 4 Y 5 DE LA PROPUESTA

PRIMERA PROPUESTA

En los puntos 4 y 5 se realiza el agrupamiento del perfil en unidades de competencia, siguiendo el criterio de “tener sentido en el empleo” o “en si puede ser un puesto de trabajo dentro de una organización concreta”. ¿Estás de acuerdo con este criterio?

Se preguntaba:

¿Si su respuesta es positiva, considera que es suficiente los conceptos descriptos? SI.....NO

¿Añadiría otras...?

(Las acciones de la primera propuesta se recogían en el documento adjunto enviado con el cuestionario)

AMPLIACIÓN DE LAS ACCIONES A REALIZAR EN LOS PUNTOS 4 Y 5. Conforme a las aportaciones realizadas, se modificó la pregunta de la siguiente manera:

SEGUNDA PROPUESTA

En los puntos 4 y 5 se realiza el agrupamiento del perfil en unidades de competencia, siguiendo el criterio de “tener sentido en el empleo” o “en si puede ser un puesto de trabajo dentro de una organización concreta”. ¿Estás de acuerdo con este criterio?

- La entrevista a jefes permitiría completar y validar o verificar el balance de competencias hecho, considerando la subjetividad que puede impregnarlo a tratarse de una técnica de autoanálisis y autoproyección.
- Revisar, en la Etapa 4, los términos de “análisis de tareas” y “análisis funcional”. Este último va más allá, puesto que analiza qué funciones llevan implícitas esas tareas a realizar.
- Delimitar claramente cuál es la definición de unidades de competencia o unidades competenciales, ya que afectará a todo el proceso.
- Realizar el agrupamiento en unidades de competencias, delimitando claramente (tanto conceptualmente, como en su trabajo aplicado) que se entiende en su caso por competencia general, competencias o subcompetencias, competencias específicas, unidad de competencia, capacidades,... y como se interrelacionan.

Te pedimos:

Valora las dos preguntas según la escala proporcionada a continuación siendo 1= menor importancia y 5= máxima importancia. Según la puntuación obtenida por una u otra se modificaría el punto 1 de la propuesta, o quedaría como el original.

| | | | | | |
|-------------------|---|---|---|---|---|
| Primera propuesta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Segunda propuesta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

❖ QUINTA PREGUNTA: PUNTO 6 DE LA PROPUESTA**PRIMERA PROPUESTA**

En el punto 6, se realiza la definición de competencias que en conjunto va a movilizar el trabajador para cumplir los requerimientos de ese perfil. Comenzando en primer lugar, por la competencia general que demanda el perfil completo y las competencias o subcompetencias, que el individuo movilizará para resolver cada unidad de competencia en términos de trabajo. El criterio para la competencia general será el que se deduzca de la suma total de capacidades que el individuo movilizará en la totalidad del perfil. Las competencias específicas, se seguirá el mismo criterio de suma de capacidades dentro de cada UC, siendo el diseñador quien decide la amplitud de ésta apoyándose en su definición al uso, referenciadas en el marco teórico de este trabajo.

Se preguntaba:

¿Si su respuesta es positiva, considera que es suficiente los conceptos descriptos? SI.....NO

¿Añadiría otras...?

(Las acciones de la primera propuesta se recogían en el documento adjunto enviado con el cuestionario)

AMPLIACIÓN DE LAS ACCIONES A REALIZAR EN EL PUNTO 6. Conforme a las aportaciones realizadas, se modificó la pregunta de la siguiente manera:

SEGUNDA PROPUESTA

En el punto 6, se realiza la definición de competencias que en conjunto va a movilizar el trabajador para cumplir los requerimientos de ese perfil. Comenzando en primer lugar, por la competencia general que demanda el perfil completo y las competencias o subcompetencias, que el individuo movilizará para resolver cada unidad de competencia en términos de trabajo. El criterio para la competencia general será el que se deduzca de la suma total de capacidades que el individuo movilizará en la totalidad del perfil. Las competencias específicas, se seguirá el mismo criterio de suma de capacidades dentro de cada UC, siendo el diseñador quien decide la amplitud de ésta apoyándose en su definición al uso, referenciadas en el marco teórico de este trabajo.

- Relacionar todos los términos y conceptos que se ponen en juego en un esquema general que presente una visión holística del proyecto

Te pedimos:

Valora las dos preguntas según la escala proporcionada a continuación siendo 1= menor importancia y 5= máxima importancia. Según la puntuación obtenida por una u otra se modificaría el punto 1 de la propuesta, o quedaría como el original.

| | | | | | |
|-------------------|---|---|---|---|---|
| Primera propuesta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Segunda propuesta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

❖ SEXTA PREGUNTA: PUNTO 7 DE LA PROPUESTA

PRIMERA PROPUESTA

Respecto del punto 7, sobre la ingeniería de planificación realizada, que en resumen sigue el itinerario siguiente (ver cuadro de planificación).

Se parte de la denominación de la UC y su definición, las tareas que conlleva definidas con un instrumento de análisis del trabajo, tal como ya se indicó, de ahí se determinan las capacidades que el individuo tiene que movilizar para realizarlas, teniendo en cuenta los criterios de realización. El paso siguiente es la selección de contenidos categorizados ajustados a las exigencias de “aprendizaje” para ese cometido, diferenciando muy bien cuales son “teóricos” y las prácticas a realizar para garantizar la consecución de la competencia o parte de ésta. El conjunto de todos los contenidos nos da el “módulo formativo” específico y “transversal”. El proceso termina con la evaluación de los contenidos trabajados a lo largo del proceso y con la evaluación del desempeño realizado en un escenario real de trabajo por un evaluador externo desconocido por el formador (ajeno al proceso).

Se preguntaba:

¿Si su respuesta es positiva, considera que es suficiente los conceptos descriptos? SI.....NO

¿Añadiría otras...?

(Las acciones de la primera propuesta se recogían en el documento adjunto enviado con el cuestionario)

AMPLIACIÓN DE LAS ACCIONES A REALIZAR EN EL PUNTO 7. Conforme a las aportaciones realizadas, se modificó la pregunta de la siguiente manera:

SEGUNDA PROPUESTA

Respecto del punto 7, sobre la ingeniería de planificación realizada, que en resumen sigue el itinerario siguiente (ver cuadro de planificación).

Se parte de la denominación de la UC y su definición, las tareas que conlleva definidas con un instrumento de análisis del trabajo, tal como ya se indicó, de ahí se determinan las capacidades que el individuo tiene que movilizar para realizarlas, teniendo en cuenta los criterios de realización. El paso siguiente es la selección de contenidos categorizados ajustados a las exigencias de “aprendizaje” para ese cometido, diferenciando muy bien cuales son “teóricos” y las prácticas a realizar para garantizar la consecución de la competencia o parte de ésta.

- El conjunto de todos los contenidos nos permite establecer los módulos de formación específica y aquellos otros introductorios que sirven de punto de partida para los primeros. Se situarían en los ámbitos del *saber*, *saber hacer* y *saber ser*, y ambos, “específicos” y “básicos” estarían en estrecha relación con contenidos transversales que impregnarían todo el plan de formación.
- El proceso requiere de una evaluación *inicial*, *procesual* y *final*. A través de actividades de *presentación de contenidos* se podría conocer el punto de partida del alumnado, así como despertar la motivación hacia las tareas previstas. Las actividades de *desarrollo* posibilitarían comprobar el grado de interiorización de los contenidos y la evolución en el desarrollo de competencias, al mismo tiempo que permitirían introducir los ajustes necesarios para optimizar el proceso (carácter *formativo*). Por último, a través de actividades de *síntesis y transferencia*, llevadas a cabo en escenarios reales de trabajo, se llevaría a cabo una evaluación de *desempeño* en la cual se evaluaría el aprendizaje final del alumnado en relación con los objetivos y competencias establecidas así como su capacidad para trasladarlos a contextos diferentes de aquéllos en los que fueron realizados. Correría a cargo de un evaluador externo desconocido por el formador (ajeno al proceso).

Te pedimos:

Valora las dos preguntas según la escala proporcionada a continuación siendo 1= menor importancia y 5= máxima importancia. Según la puntuación obtenida por una u otra se modificaría el punto 1 de la propuesta, o quedaría como el original.

| | | | | | |
|-------------------|---|---|---|---|---|
| Primera propuesta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Segunda propuesta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

❖ SÉPTIMA PREGUNTA: PUNTO 8 DE LA PROPUESTA

PRIMERA PROPUESTA

Respecto del punto 8 (metodología) ¿Considera adecuada para la puesta en práctica de un diseño curricular por competencias la que se explica en la propuesta?

Se preguntaba:

¿Si su respuesta es positiva, considera que es suficiente los conceptos descriptos? SI.....NO

¿Añadiría otras...?

(Las acciones de la primera propuesta se recogían en el documento adjunto enviado con el cuestionario)

AMPLIACIÓN DE LAS ACCIONES A REALIZAR EN EL PUNTO 8. Conforme a las aportaciones realizadas, se modificó la pregunta de la siguiente manera:

SEGUNDA PROPUESTA

Respecto del punto 8 (metodología) ¿Considera adecuada para la puesta en práctica de un diseño curricular por competencias una opción metodológica sustentada en los siguientes principios?

- Potenciar la motivación del alumno hacia el aprendizaje sobre la base de los siguientes aspectos: mostrar la relevancia del contenido a trabajar y su funcionalidad; organizar el trabajo en grupos cooperativos en la medida de lo posible; y fomentar la percepción de la autonomía y de la capacidad de decisión por parte del alumnado
- Dar especial importancia al método demostrativo que permita realizaciones prácticas sobre los contenidos trabajados (llevar la teoría a la práctica) simultaneando la explicación con la demostración y permitiendo realizar asociaciones.
- Diseñar actividades potencialmente significativas y que permitan poner en prácticas los contenidos trabajados
- Integrar curricularmente las TIC como recursos al servicio del aprendizaje
- Organizar la evaluación de manera que permita: al alumno saber qué se espera de él en relación con los aprendizajes deseados de manera que pueda autorregular el proceso hacia el desarrollo de las competencias requeridas; y al docente permitir ajustar la ayuda pedagógica a las características individuales del alumnado mediante aproximaciones sucesivas

Te pedimos:

Valora las dos preguntas según la escala proporcionada a continuación siendo 1= menor importancia y 5= máxima importancia. Según la puntuación obtenida por una u otra se modificaría el punto 1 de la propuesta, o quedaría como el original.

| | | | | | |
|-------------------|---|---|---|---|---|
| Primera propuesta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Segunda propuesta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

❖ OCTAVA PREGUNTA: PUNTO 9 DE LA PROPUESTA

PRIMERA PROPUESTA

Respecto del punto 9 (evaluación) ¿Considera adecuada para la puesta en práctica de un diseño curricular por competencias, la que se propone en la propuesta?

Se preguntaba:

¿Si su respuesta es positiva, considera que es correcto el itinerario descrito? SI.....NO

¿Añadiría otras...?

AMPLIACIÓN DE LAS ACCIONES A REALIZAR EN EL PUNTO 9. Conforme a las aportaciones realizadas, se modificó la pregunta de la siguiente manera:

SEGUNDA PROPUESTA

Respecto del punto 9 (evaluación) ¿Considera adecuada para la puesta en práctica de un diseño curricular por competencias una evaluación sustentada en los siguientes principios?

- Que considere la situación inicial, el desarrollo del proceso, y los resultados finales del mismo
- Que emplee la observación como principal instrumento para la recogida de la información, de manera que permita emitir una evaluación desde el enfoque por competencias
- Que permita evidenciar el grado de consecución de todos los objetivos y la interiorización de todos los contenidos que sustentan el plan de formación
- Que incorpore agentes internos (formador/formadores) y externos (personal de empresa)

Te pedimos:

Valora las dos preguntas según la escala proporcionada a continuación siendo 1= menor importancia y 5= máxima importancia. Según la puntuación obtenida por una u otra se modificaría el punto 1 de la propuesta, o quedaría como el original.

| | | | | | |
|-------------------|---|---|---|---|---|
| Primera propuesta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Segunda propuesta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

❖ NOVENA PREGUNTA: PUNTO 10 DE LA PROPUESTA

PRIMERA PROPUESTA

Tal como se representa en la propuesta el marketing mix actúa transversalmente durante el proceso, a partir del punto 3. Incidirá fuertemente en cada apartado del proceso, bien a través de “cuñas” explicativas y motivadoras, o bien basándonos en “símbolos” tomados de otros contextos en donde está más familiarizado esta aplicación. Incidirá fundamentalmente en:

“El marketing mix, parte operativa del marketing acompaña a nuestro modelo una vez que tenemos definido la acción formativa que vamos a llevar a cabo, el marketing juega un papel fundamental en

la planificación de las acciones formativas para conseguir acciones más satisfactorias entre los empleados”.

Siguiendo las 4P's del marketing sobre las que podemos actuar vamos a desarrollar los puntos y acciones que se pueden llevar a cabo

PRODUCTO

A través del estudio de necesidades vamos a “extraer” el producto, hemos desarrollado como hacer un estudio de necesidades en el punto 2 de este modelo además de explicar cómo hacer un análisis del perfil profesional.

El resultado de un estudio de necesidades nos ofrece información de las áreas que requieren una solución formativa. En muchas ocasiones el producto en sí de gran calidad e interés para los empleados implica muchos puntos a favor para la eficiencia.

Claves para diseñar el producto:

- El producto debe ser pensado y diseñado para aplicarse en los puestos de trabajo.
- Las personas que van a recibir la formación saben que necesitan esa formación.
- La formación no solo es durante el curso debe ser transferida al puesto de trabajo y movilizad a en este
- Cada público objetivo tiene un diferente estilo de aprendizaje.
- Instrumento: recoger en cuestionario construido *ad hoc* opiniones sobre comprensión de la acción, preguntas cerradas y abiertas (no más de 10)”

Se preguntaba:

¿Si su respuesta es positiva, considera que es correcto el itinerario descrito? SI.....NO

¿Añadiría otras...?

AMPLIACIÓN DE LAS ACCIONES A REALIZAR EN EL PUNTO 10. Conforme a las aportaciones realizadas, se modificó la pregunta de la siguiente manera:

SEGUNDA PROPUESTA

Tal como se representa en la propuesta el marketing mix actúa transversalmente durante el proceso, a partir del punto 3. Incidirá fuertemente en cada apartado del proceso, bien a través de “cuñas” explicativas y motivadoras, o bien basándonos en “símbolos” tomados de otros contextos en donde está más familiarizada esta aplicación. Incidirá fundamentalmente en:

“El marketing mix, parte operativa del marketing acompaña a nuestro modelo una vez que tenemos definido la acción formativa que vamos a llevar a cabo, el marketing juega un papel fundamental en la planificación de las acciones formativas para conseguir acciones más satisfactorias entre los empleados”.

A través del estudio de necesidades vamos a “extraer” el producto, hemos desarrollado como hacer un estudio de necesidades en el punto 2 de este modelo además de explicar cómo hacer un análisis del perfil profesional. El resultado de un estudio de necesidades nos ofrece información de las áreas que requieren una solución formativa. En muchas ocasiones el producto en sí de gran calidad e interés para los empleados implica muchos puntos a favor para la eficiencia.

Claves para diseñar el producto:

- El producto debe ser pensado y diseñado para aplicarse en los puestos de trabajo.
- Las personas que van a recibir la formación saben que necesitan esa formación.
- La formación no solo es durante el curso debe ser transferida al puesto de trabajo y movilizad a en este
- Cada público objetivo tiene un diferente estilo de aprendizaje.
- Instrumento: recoger en cuestionario construido *ad hoc* opiniones sobre comprensión de la acción, preguntas cerradas y abiertas (no más de 10)”

Para analizar la influencia del marketing mix en las acciones de formación, se tendrá en cuenta lo siguiente:

- Tener en cuenta las claves para diseñar el producto (plan de formación)
- Establecer claramente los elementos canónicos del plan de formación y definir una evaluación ajustada que permita comprobar si los efectos -positivos o negativos- de la formación se justifican por el diseño y desarrollo de la propuesta o por las implicaciones derivadas del marketing. Esta evaluación podría tomar como referencia *indicadores de consecución*.
- Evaluar, en el puesto de trabajo, el impacto de la formación a lo largo del tiempo y la transferencia de los aprendizajes, comparando las competencias movilizadas antes y después de la formación
- Triangular la información a través de fuentes de datos diversas (trabajadores, técnicos, departamento de RRHH...) incluyendo además los perfiles competencias establecidos en el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales

Te pedimos:

Valora las dos preguntas según la escala proporcionada a continuación siendo 1= menor importancia y 5= máxima importancia. Según la puntuación obtenida por una u otra se modificaría el punto 1 de la propuesta, o quedaría como el original.

| | | | | | |
|-------------------|---|---|---|---|---|
| Primera propuesta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Segunda propuesta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

❖ DÉCIMA PREGUNTA: PROPUESTA GLOBAL

PRIMERA PROPUESTA

Indique si lo considera pertinente, aspectos que ud. cambiaría de la propuesta, o anularía de esta.

AMPLIACIÓN DE LAS ACCIONES A REALIZAR EN LA PREGUNTA 10. Conforme a las aportaciones realizadas, se modificó la pregunta de la siguiente manera:

SEGUNDA PROPUESTA

En el proceso descrito, manteniendo la propuesta original con las modificaciones sugeridas, se haría especial incidencia en el siguiente aspecto:

- Reforzar la parte didáctico-pedagógica en lo que respecta al proceso de Análisis de Necesidades de Formación (ANF) y Diseño del Plan de Formación, desarrollando con mayor profundidad la metodología (medios, recursos, organización del aula y del alumnado...) y la evaluación.

Te pedimos:

Valora las dos preguntas según la escala proporcionada a continuación siendo 1= menor importancia y 5= máxima importancia. Según la puntuación obtenida por una u otra se modificaría el punto 1 de la propuesta, o quedaría como el original.

| | | | | | |
|-------------------|---|---|---|---|---|
| Primera propuesta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Segunda propuesta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

❖ VALORACIÓN GLOBAL NO INCLUIDA EN EL PRIMER CUESTIONARIO

Por favor, valore los siguientes aspectos que permitirán obtener una evaluación global final de la propuesta:

| ASPECTO | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| Pertinencia de la introducción del marketing en las acciones formativas del "Life Long learning" | | | | | |
| Orden y secuenciación del itinerario. | | | | | |
| Instrumentos utilizados en el diseño. | | | | | |
| Claridad y misión de cada punto del esquema. | | | | | |
| Pertinencia global de la propuesta. | | | | | |

❖ POR ÚLTIMO

¿Desea añadir alguna cuestión más sobre la propuesta, o algún otro aspecto relacionado con el tema?

Muchas gracias por su colaboración

2. Metodología para el análisis del trabajo

Incluimos en este anexo el instrumento que utilizamos para el análisis del trabajo, en la parte correspondiente de la propuesta formativa, este instrumento fue construido *ad hoc*, para el análisis del trabajo con la finalidad de diseñar planes de formación, por los Institutos de Cualificaciones RACINE (Francia) y CIBB (Holanda), patrocinado por el programa EUROTENET y coordinado por Charters d'Arevedo. R. (1989)².

El instrumento combina, diversas metodologías, y técnicas que es necesario seleccionar y adaptar en su caso, para cada acción concreta de definición de un perfil profesional, teniendo en cuenta el escenario donde se realiza el trabajo. La aplicación del instrumento requiere un minucioso análisis del proceso comenzando por definir el tipo de acción formativa que queremos diseñar, formación inicial para una cualificación determinada o de actualización de competencias por las evoluciones del perfil, o por necesidades de reajustar las competencias de los individuos que están desarrollando ese trabajo.

Síntesis del instrumento:

El instrumento se desarrolla a través de seis etapas, de las que aportamos un cuadro en donde se recogen los actores que interviene y los materiales y recursos necesarios para la ejecución de cada fase.

ETAPA 1: **Orientación:** se trata de delimitar el objeto de análisis de trabajo, (el sector profesional, el perfil profesional, el puesto).

ETAPA 2: **Descripción provisional del trabajo:** se trata de recoger y ordenar el conjunto de informaciones que permiten dar cuenta del trabajo tal como es concebido por los profesionales.

² Una preocupación de la UE fue y es crear instrumentos adecuados en el ámbito de la formación y el trabajo con la finalidad de mejorar en aspectos clave como lo es la planificación de acciones formativas en consonancia con los requerimientos del trabajo, para ello se creó el programa EUROTECNECT quien promulgó la creación del instrumento del que aquí lo utilizamos abreviadamente. Su denominación es: *Instrument for the monitoring of changes of changes in occupational profiles*. Fue tutelado por los organismos CIBB y RACINE y coordinado por Charters d'Arevedo.R. (1989). Publicado por la Comisión de las Comunidades Europeas.

ETAPA 3: **Confirmación:** se trata de concebir y aplicar un dispositivo que permita validar la descripción provisional dada por las empresas.

ETAPA 4: **Estudio prospectivo:** trata de recoger el máximo de informaciones sobre las evoluciones futuras previsibles en relación al objeto de análisis del trabajo.

ETAPA 5: **Descripción operacional del trabajo:** se trata de formular la descripción del trabajo resultante del análisis prospectivo será utilizada para definir el programa de estudio de formación.

ETAPA 6: **Legitimación:** se trata de buscar el reconocimiento por las autoridades profesionales y los miembros sociales la descripción operacional del trabajo antes de establecer la construcción de formaciones.

A nivel práctico el proceso se desarrolla de la manera siguiente:

Para cada etapa anunciada arriba se hace un memorandum metodológico general que comprende:

- a) Los objetivos enfocados en la primera etapa,
- b) Las características de los productos esperados,
- c) Los medios de los cuales se va a disponer para llevar a cabo esta etapa (medios técnicos, participantes),
- d) Los métodos de trabajo utilizables, los momentos críticos de la etapa.

También se realiza una presentación organizada de los procedimientos que hay que poner en marcha en esta etapa y unas fichas técnicas que dan para cada procedimiento los elementos metodológicos que permiten llevar a cabo el trabajo.

El procedimiento ha sido pensado para responder a varias situaciones que se pueden encontrar los utilizadores. Si el objetivo es construir formaciones nuevas que corresponden a perfiles profesionales nuevos, será necesario pasar por todas las etapas. Por el contrario, si se trata de la renovación de una oferta de formación que apunta a perfiles en evolución, será posible economizar todas o parte de las etapas. Es conveniente, en ocasiones, en cada caso plantear la cuestión de saber si ya se dispone de los elementos necesarios y fiables que serían obtenidos al final de la etapa correspondiente. Si así fuere se podría prescindir de dicha etapa.

Se aconseja a quienes utilicen este procedimiento, volver sistemáticamente a la página de memorandum que introduce la descripción de cada etapa y que verifique si los objetivos

apuntados en relación a los productos de salida que caracterizan cada etapa ya han sido alcanzados, si son necesarios y si están por adquirir. Si se considera necesario realizar esta etapa, se continuará con las diferentes fases del procedimiento correspondiente a esta etapa.

Quienes usen este proceso pueden encontrar dificultades en la puesta en práctica de los procedimientos; en este caso, se volverá a las fichas correspondientes en las que se encuentra, a la vez, el detalle de cada procedimiento, los puntos delicados y las soluciones posibles, así como los instrumentos específicos y los ejemplos que facilitan la comprensión. Ciertos procedimientos que no suelen plantear problemas particulares no han sido objeto de fichas detalladas.

El útil tal y como se presenta no pretende responder a las todas las situaciones posibles. Quedan, por tanto, cuestiones indefinidas, espacios vírgenes, abiertos a la creatividad. De esta forma los usuarios pueden consignar las anotaciones que les parezcan pertinentes para su mejora. Ellos deberán juzgar los útiles así como los métodos lógicos propuestos cuya pertinencia deberán constatar.

Condiciones mínimas a reunir para llevar a cabo un análisis.

Un trabajo se analiza porque se desea organizar un programa de formación. Es posible que la organización responsable de la formación sea la misma que la que realiza el análisis; esto no es obligatoriamente necesario, sin embargo, encontramos en cada caso una institución u organización precursora del análisis. A menudo la forma de análisis será un compromiso entre las preferencias y las posibilidades. La persona responsable del éxito del análisis (el éxito del proyecto) deberá así constatar las indicaciones prácticas del encargo en términos de tiempo, medios financieros y cooperación de personas y organizaciones.

La cuestión más importante a plantearse es la siguiente: *¿Estas condiciones permiten realizar los objetivos fijados por quien encarga el trabajo?*

Por ejemplo: el análisis de un trabajo necesita:

- Participación de personas que tienen diferentes tipos de experiencias y formación. - Expertos en la descripción provisional del trabajo a analizar (etapa 1).
- Personas capaces de suministrar las descripciones detalladas de las actividades que constituyen el trabajo analizado (etapa 2).
-
- Personas y organizaciones capacitadas para legitimar los resultados de la investigación (etapa 6).

Estas personas pueden ser todos de la propia organización, o esta disponer de un equipo permanente de observadores de la evaluación del trabajo que periódicamente propongan la revisión de los perfiles, según la evolución y nuevos requerimientos de estos. Puedes ser una comisión mixta departamento de formación-departamentos de producción. Cuando se trate de perfiles que analizan los Institutos de Cualificaciones es válido el análisis efectuado por estos, contextualizándolo al escenario específico del trabajo a realizar.

Como punto de partida, es necesario organizar el trabajo de análisis como un proyecto en donde es absolutamente necesario obtener informaciones previas en relación a:

- Tipo de organización (empresa, sociedad, cooperativa).
- Posición del personal dentro de la organización.
- La organización es dispensadora de formación y con que experiencia cuenta en ese campo.
- Que medios e informaciones que aportan las organizaciones.
- Presupuesto para la realización del trabajo.
- A partir de estas informaciones recogidas el proyecto tiene que definir:
- Los trabajos a analizar.
- Cuándo se analizarán.
- Cuántas personas participarán.
- El tratamiento de los datos.
- Las primeras aportaciones.

Cuadros resumen del instrumento: Etapas.

Etapa 1: ORIENTACIÓN

| | |
|-------------------------------|--|
| OBJETIVOS | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Seleccionar o definir un perfil. ▪ Tener una representación preliminar del perfil profesional requerido. ▪ Definir el contexto en el que se inscribe el perfil profesional. ▪ Determinar cuáles serán los participantes en las diferentes etapas. ▪ Organizar la cooperación de los participantes. ▪ Determinar las condiciones de trabajo de los responsables del análisis del trabajo. ▪ Determinar el método de legitimación. |
| PRODUCTOS | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Un plan de realización. ▪ Un plan de publicidad. ▪ Una lista de organizaciones profesionales. ▪ Una lista de los profesionales y de los expertos que han aceptado participar en las diferentes etapas del análisis. ▪ Un grupo de seguimiento y de legitimación. |
| MEDIOS A MOVILIZAR | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Criterios de selección del perfil profesional. ▪ Fichas técnicas. |
| PARTICIPANTES | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Empresas. ▪ Directores. ▪ Directores de personal. ▪ Jefes de servicio. |
| MÉTODOS DE TRABAJO | <p>*Organización por orden de preferencia, de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Visitas. ▪ Reuniones. ▪ Entrevistas... ▪ Investigación de documentos. <p>*Momentos crítico:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Delimitación del campo de análisis de trabajo. ▪ Presentación del proyecto de análisis de trabajo. ▪ Selección de participantes. |
| PROCEDIMIENTOS | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Delimitar el perfil profesional objeto de análisis. ▪ Identificar el perfil profesional objeto de análisis. ▪ Determinar los grandes rasgos del perfil profesional del análisis. ▪ Determinar el medio profesional. |

Tabla A.1: Instrumento RACINE-CIBB. Elaboración propia.

Etapla 2: DESCRIPCIÓN PROVISIONAL DE UN TRABAJO

| | |
|-------------------------------|---|
| OBJETIVOS | <ul style="list-style-type: none"> Identificar las secuencias del trabajo o actividades y los vínculos entre ellas. Identificar los materiales, las herramientas, las condiciones de ejercicio, y los criterios de los resultados. |
| PRODUCTOS | <ul style="list-style-type: none"> Un descriptivo provisional del trabajo. |
| MEDIOS A MOVILIZAR | <ul style="list-style-type: none"> Medios técnicos: las descripciones del trabajo existentes (a un nivel nacional e internacional). Guía del analizador. Resultados de la fase de orientación. Fichas técnicas. |
| PARTICIPANTES | <ul style="list-style-type: none"> Un analizador. Un secretario. <p>De cinco a diez participantes, por orden de preferencia serían:</p> <ul style="list-style-type: none"> Un profesional. Dos superiores jerárquicos. Tres formadores/profesionales. Cuatro “expertos” |
| MÉTODOS DE TRABAJO | <p>*Organización:</p> <ul style="list-style-type: none"> Investigación de documentos. Reuniones de trabajo. Expertos. <p>*Momentos críticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Características de los participantes. Formación del animador. Nivel detallado de la descripción. |
| PROCEDIMIENTOS(1) | <p>Preparar la recogida de las informaciones que conciernen al trabajo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Escoger o formar un animador/a. Recolectar las informaciones que preparan al análisis. Constituir un grupo de trabajo. Organizar reuniones de trabajo. <p>Conducir el grupo reunido para describir un trabajo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Presentar al grupo los objetivos del grupo de trabajo. Presentar al grupo las reglas de juego y los métodos de trabajo. Suscitar la expresión de los participantes sobre su trabajo, sus condiciones de desarrollo, sus medios técnicos y humanos. Elaborar en interacción con el grupo descriptivo profesional del trabajo: Recoger las informaciones durante las reuniones. Reorganizar la información entre cada reunión e identificar las lagunas. Presentar cada respuesta en forma intermedia al principio de cada reunión. Dar forma al conjunto de las informaciones en un documento final. Recoger el acuerdo del grupo sobre la puesta en forma final durante la última reunión. Informar al grupo de seguimiento y de legitimación de los resultados de la etapa. Preparar la recogida de las informaciones que corresponden al trabajo. |

Tabla A.2: Instrumento RACINE-CIBB. Elaboración propia.

(1) Los procedimientos se desarrollan en base a los siguientes aspectos:

a).- Preparar la recogida de las informaciones que conciernen al trabajo.

- Escoger o formar un animador/a.
- Recolectar las informaciones que preparan al análisis.
- Constituir un grupo de trabajo.
- Organizar reuniones de trabajo.

b).- Conducir el grupo reunido para describir un trabajo.

- Presentar al grupo los objetivos del grupo de trabajo.
- Presentar al grupo las reglas del juego y los métodos de trabajo.
- Suscitar la expresión de los participantes sobre su trabajo, sus condiciones de desarrollo, su medio técnico y humano.

c).-Elaborar en interacción con el grupo un descriptivo provisional del trabajo.

- Recoger las informaciones durante las reuniones.
- Reorganizar la información entre cada reunión e identificar las lagunas.
- Presentar cada puesta en forma intermedia al principio de cada reunión.
- Dar forma al conjunto de las informaciones en un documento final.
- Recoger el acuerdo del grupo sobre la puesta en forma final durante la última reunión.
- Informar al grupo de seguimiento y de legitimación de los resultados de la etapa.

d).-Preparar la recogida de las informaciones que corresponden al trabajo.

El analizador no es un especialista (experto o profesional) de la función analizada ni de una función que le es próxima. Este punto es muy importante, en efecto, se podría espontáneamente pensar que un experto del sector profesional o de la profesión sería el mejor para conducir el análisis de su profesión. Pero esta especialización comporta más inconvenientes que ventajas: el especialista arriesga en sesgar el análisis olvidando puntos que le son familiares e insistiendo en aspectos demasiado puntuales, a veces, con el rigor correspondiente, una cierta ingenuidad es casi pues necesaria en el analizador. Sus competencias esenciales son las de conducir la reunión; las cualidades requeridas son entonces, el sentido de la escucha, la flexibilidad, la capacidad para reformular y para sintetizar, para animar al grupo.

e).- Recoger las informaciones que preparan el análisis.

Es necesario reunir y estudiar el máximo de documentos que conciernen al contenido del trabajo, los productos realizados por los profesionales, los procedimientos para asimilar

el lenguaje utilizado por los profesionales y acercarse a la problemática profesional. Esta impregnación es necesaria para el reconocimiento del analizador por los profesionales, también es útil, cuando exista, hacerse con los descriptivos ya establecidos a nivel nacional o en otros países. Estos descriptivos podrán a menudo ser utilizados para parte de la descripción del trabajo, convendrá sin embargo someter estos elementos a los profesionales en la medida en que estas descripciones hacen referencia ya sea a situaciones pasadas o a contextos diferentes. En los casos donde no haya información disponible es conveniente informarse al lado de expertos y hacer visitas a las empresas.

Si se trata de describir en grandes rasgos un puesto de trabajo que no comporta más que un pequeño número de tareas, podemos contentarnos con un grupo restringido e incluso, en último caso, con una persona que ocupa el puesto. En el caso contrario, si el objeto del análisis es una profesión en su globalidad, está claro que el grupo deberá reunir un gran número de personas para cubrir todos los aspectos de la profesión. Sin embargo, una buena selección de las personas permite limitar el número de los participantes. No es deseable para estas cuestiones de descripción del trabajo tener un grupo de más de diez participantes. En la mayoría de los casos ***un grupo de trabajo será opcional*** con un número de participantes comprendidos entre cinco y diez personas.

f).-Organizar reuniones de trabajo.

Conviene establecer una planificación de las reuniones de trabajo a partir de las disponibilidades de los participantes en el grupo de trabajo y de los plazos fijados en la programación general de análisis. El número de las reuniones necesarias para llegar a describir el trabajo puede difícilmente ser fijado, pues está en función de la productividad del grupo y de la amplitud del objeto de análisis. Podemos prever en la mayoría de los casos llegar a un resultado satisfactorio en cinco o seis reuniones, pero es prudente prever en la programación reuniones suplementarias que podrían ser necesarias. Las reuniones de trabajo deben ser suficientemente largas para permitir llegar a conclusiones (una media jornada como mínimo, lo ideal sería una jornada completa).

Tendrían que ser también distribuidas en el tiempo de manera que permitan un trabajo de elaboración de las informaciones entre las reuniones. Sin embargo, el intervalo entre las reuniones no debe ser demasiado importante para mantener la motivación de los participantes.

g).- Conducir al grupo reunido para describir un trabajo.

1. Presentar al grupo los objetivos del grupo de trabajo:

Es necesario durante la primera reunión presentar a los participantes lo que es esperado de ellos. Para hacer esto se necesita presentarles:

- Las finalidades del análisis del trabajo.
- Las grandes líneas de la metodología puesta en práctica.
- Los objetivos conseguidos en la etapa de descripción.

Es necesario particularmente insistir sobre el hecho de que la principal finalidad del análisis de trabajo es de poder realizar los programas de formación de acuerdo con las realidades profesionales, no es necesario en la fase de la descripción del trabajo abordar los problemas de formación. La experiencia muestra, en efecto, que si no se tiene cuidado los profesionales tienen la tendencia espontánea a formular recomendaciones que conciernen a la formación. El analizador deberá así pues vigilar que el grupo se centre en la descripción del trabajo.

2. Presentar al grupo las reglas de juego y los métodos de trabajo:

Se trata en este nivel de dar al grupo los puntos de referencia que le permiten funcionar. El coordinador deberá presentarse y definir su papel (escuchar, tomar nota, coordinar el trabajo en equipo, mantener el grupo en la tarea). Una presentación recíproca de los participantes es evidentemente necesaria.

En lo que concierne a las reglas del juego y a los métodos del trabajo pueden mantenerse en algunos **principios** sencillos:

- Decir lo que se tiene ganas de decir con tal de que esto concierna al trabajo y a las condiciones de su desarrollo.
- No teorizar pero ser concreto.
- Hablar de su práctica.
- Dejar de lado los vínculos institucionales.

3. Suscitar la expresión de los participantes sobre su trabajo, sus condiciones de desarrollo, su medio ambiente técnico y humano.

El papel del coordinador deberá adoptar una actitud semi-directiva, es decir, dejar expresarse a los participantes sin perder de vista sus objetivos a saber aportar las respuestas a las preguntas centrales siguientes:

- ¿Qué produce el profesional? (¿Tipo de producción?)
- ¿Con qué herramientas?

- ¿Cómo produce el profesional? (¿Proceso de producción?)
- ¿En qué condiciones?

Conviene dar a los intercambios un carácter simple y directo, plantear preguntas muy directas que se refieren al trabajo, por ejemplo: ¿qué hace usted al llegar por la mañana?, ¿qué es lo que tiene que hacer?

El coordinador va a alentar la expresión de los participantes por el interés que debe manifestar por lo que se dice y también por su exigencia de comprender totalmente lo que son las prácticas del profesional. Debe suscitar la explicación, ponerse en posición de aprendiz, preguntar los detalles, reformular lo que ha comprendido, apuntando lo que le queda oscuro hasta que las cosas estén claras para él.

h).- Elaborar en interacción con el grupo un descriptivo provisional del trabajo.

h. 1) Recoger las informaciones durante las reuniones:

Se trata en esta fase de recoger durante las reuniones las informaciones que conciernen a:

- ✓ Los elementos del trabajo
- ✓ Las relaciones funcionales entre los elementos de trabajo que permitirán identificar secuencias de trabajo o actividades
- ✓ Los productos realizados
- ✓ Las técnicas puestas en práctica
- ✓ Las condiciones técnicas y jerárquicas del desarrollo del trabajo
- ✓ Los procedimientos de producción
- ✓ Los materiales utilizados al utillaje y a las máquinas
- ✓ Las normas y criterios utilizados para el análisis de los productos acabados
- ✓ Las relaciones funcionales con otras personas
- ✓ Las configuraciones jerárquicas de los marcos de trabajo utilizados
- ✓ Las condiciones de trabajo (medio del puesto de trabajo, las condiciones de ejercicio del trabajo, las restricciones físicas y nerviosas ligadas al trabajo...etc.)

Desde el punto de vista práctico el método de cuestionamiento es reiterativo. Un buen punto de partida consiste en pedir al profesional que describa una jornada de trabajo (orden cronológico). Otro estudio consiste en interrogar sobre las tareas, es decir, sobre los productos a alcanzar en el trabajo (lógica funcional). Los dos estudios tienen en común el dar puntos de partida concretos a partir de los cuales podrán ser desarrollados a través del juego de preguntas los diferentes aspectos del trabajo.

El estudio cronológico permite llegar a describir los elementos de trabajo y sus conexiones pero presenta el riesgo de dejar de lado las circunstancias y los caracteres

excepcionales de trabajo. Así pues es necesario vigilar para ampliar la formulación más allá de una simple jornada de trabajo y plantear cuestiones sobre el medio del trabajador.

El estudio funcional que parte de las grandes tareas debe prolongarse mediante una formulación recurrente sobre los procedimientos que permiten la obtención de los resultados deseados. Se interrogará entonces de la manera siguiente:

- ¿Qué debe hacer usted? (producir). Ejemplo: realizar el proyecto de una cocina, hasta qué fase ¿diseño de muebles?, ¿diseño de instalaciones?, ¿costo?
- ¿Qué es lo que es necesario hacer? (¿qué trabajos hay que realizar?) para diseñar una cocina, por ejemplo, hacer un boceto con distintas posibilidades.
- ¿Cómo hacerlo?, ¿viendo catálogos?, ¿creación propia?, ¿en croquis?, ¿en ordenador?
- ¿Qué hace usted concretamente y cuándo?, por ejemplo: ¿hace un boceto?

Un punto delicado en la recogida de información es el del nivel del detalle deseado. Las informaciones recogidas deben ser suficientemente detalladas para dar informaciones pertinentes para la construcción del programa de formación. También deben ser suficientemente detalladas para permitir interpretaciones inequívocas. La univocidad dependerá a la vez de la precisión del lenguaje utilizado para describir el trabajo y de las características de los destinatarios de la información. Así lo que puede ser claro para profesionales en su argot profesional deberá ser reformulado para los no profesionales. La investigación de la univocidad determina, en efecto, el nivel de detalle necesario. Cuando se trata de un sector profesional conocido no es necesario, a menudo, ser muy profundos en la descripción, por el contrario si se trata de un sector nuevo será necesario ir a menudo muy lejos en la descripción.

Un buen criterio para determinar el nivel del detalle operacional es el de la comprensión del animador. Podemos en la práctica considerar que si el animador no es un especialista del sector profesional analizado pero comprende la información que recoge, entonces la información es suficiente y podrá ser entendida por los que tendrán que exportarla (formadores, por ejemplo). Sin embargo las informaciones obtenidas en el trabajo deben ser unívocas para los especialistas del medio profesional.

Para recoger todas estas informaciones es muy bueno tener presente una batería de preguntas:

- ¿Puede usted describir una jornada diaria (semanal) de trabajo?
- ¿Qué productos realiza usted?
- ¿Cómo procede usted?
- ¿Dónde trabaja usted?

- ¿Trabaja solo con otras personas?
- ¿Cuál es su responsabilidad?
- ¿En qué tipo de medios trabaja?
- ¿Quién comienza la actividad, es decir, quién es el origen, da la orden, las consignas, el papel de los cargos?
- ¿De quién depende el profesional para ponerse en situación de trabajo?
- ¿Con qué otras actividades debe ser combinada la suya?
- ¿Cuáles son las colaboraciones necesarias?
- ¿Quién controla la buena realización?
- ¿Cómo trabaja, con qué utensilios, en qué condiciones?
- ¿Utiliza una manera alternativa para ejecutar su trabajo?
- ¿Qué grado de calidad debe obtener?
- ¿Cuáles son los plazos a respetar?
- ¿Cuáles son los riesgos (para usted, para los otros asalariados, para el medio ambiente)?
- Existen reglas de presentación profesional (vestidos de protección, relación con los clientes...)?
- ¿Existen criterios que limitan el acceso al empleo (edad, legislación, sexo...)?

Está claro que la descripción del trabajo no puede ser así efectuada en una sola reunión y que el inventario de los diferentes aspectos de este trabajo será efectuado progresivamente en función de las profundizaciones necesarias a partir de las lagunas o puntos oscuros que el analizador habrá localizado y que se esforzará por organizar en la información. Así la selección de los participantes en función del grupo es una necesidad. Esta selección se efectúa regularmente a lo largo de la reunión que da forma a asegurar el acuerdo que los participantes sobre lo que ha sido recibido por el analizador pero también al principio de cada jornada a partir de un trabajo de reorganización efectuada por el analizador.h.2) Reorganizar la información:

La reorganización de las informaciones es una necesidad:

- Para facilitar la toma de los utilizadores ulteriores
- Para concretar el trabajo efectuado por el grupo y darle cuenta
- Para orientar al analizador durante las reuniones en la investigación de informaciones complementarias.

El problema al que se encuentra confrontado el analizador después de cada reunión es que está en presencia de un material heterogéneo que refleja la diversidad de los cambios que han tenido lugar durante la reunión; esta heterogeneidad resulta por la recogida y obedece a una lógica propia para obtener el máximo de información sobre el trabajo que se está

analizando, incluso si el coordinador ha utilizado durante la fase de recogida una red de formulario que reenvía a uno o varios sistemas de clasificación y a diferentes niveles de análisis no pierde la dinámica de la reunión operará verdaderamente con una puesta en orden necesaria, además los participantes, a menudo a lo largo de un debate que tiene anotaciones de los incidentes anecdotas, producto de las informaciones que escapan más o menos al orden del formulario y a las redes que se sobreentienden.

Los utensilios metodológicos utilizados durante la recogida de las informaciones no perjudican en la forma de organización final de las informaciones que deberán ser determinadas en función de los objetivos asignados al análisis del trabajo y de la comodidad de los utilizadores.

Cara a las informaciones más o menos precisas son menos disparatadas de las cuales dispone el coordinador, va así pues tener que organizarlo.

Sean cuales sean los objetivos particulares del análisis del trabajo el objetivo fundamental que condiciona el logro de todos los otros es la clave de identificación de los contenido del trabajo; así pues es necesario en un primer tiempo sesgar las informaciones para distinguir las relativas a lo que hace el profesional, que son los elementos base del análisis.

Las informaciones que presentan las condiciones del ejercicio del trabajo, informaciones diversas cuyo interés depende de los objetivos particulares del análisis.

Una vez efectuado esto podemos abordar la cuestión de organización de los dos tipos de informaciones, la organización que no toma una forma definida más que al final de las reuniones. Antes incluso de elegir una forma de organización será necesario poner en evidencia a partir de relaciones localizadas entre los elementos del trabajo las secuencias funcionales, es decir, las actividades.

Para identificar una tarea es necesario tener en cuenta los indicadores siguientes:

- Una tarea es una secuencia de elementos de trabajo, esta secuencia apunta a la obtención de un resultado que marca el término de la tarea; este resultado puede ser material o inmaterial.
- Una tarea puede no ser directamente observable (proceso mental).
- Una tarea tiene un principio y un fin.
- Una tarea es habitualmente ejercida por una sola persona, así pues exige un dominio del sentido del trabajo y un control del ajuste de lo que se ha efectuado en función del resultado final descontado.

Si la tarea no ha sido efectuada por una sola persona es necesario que sea puesta en un sistema de pilotaje exterior (consigna-control), a los que tomaría el cargo de la actividad. Es

necesario también nombrar las tareas utilizando un verbo eventualmente seguido de un complemento, la identificación de las tareas que nos permite establecer una lista completa de las tareas puestas en práctica por el profesional. Esta lista no constituye una organización sino el punto de partida de los diferentes modos de organización.

Cada modo de organización tiene su interés y sus límites, sea cual sea el modo de organización éste reposa en un reagrupamiento de las tareas. Varios principios de reagrupamiento de las tareas pueden ser elegidos:

- Los grandes objetivos de producción a los que concurren las tareas.
- Las grandes funciones de las empresas en las que se inscriben estas tareas.
- Las disciplinas o campos técnicos de los cuales releva estas tareas.
- Las capacidades físicas o psicológicas movilizadas en el profesional, etc.

La elección del principio de reagrupamiento de las tareas y del modo de organización que se desprende será hecho en función del número y diversidad de estas en función de la utilización prevista del análisis del trabajo. He aquí algunos ejemplos de organización.

A partir de los grandes objetivos de producción:

1) La organización funcional.

La organización funcional puede ser utilizada para identificar los puestos de trabajo y abordar los problemas de la organización del trabajo.

Esta organización permite dar cuenta de la dinámica profesional por medio de la presentación de las secuencias del trabajo y de sus contenidos en relación con los objetivos de producción perseguidos. Esta forma de descripción del trabajo es particularmente apta cuando se trata de un trabajo que corresponde a una profesión, es decir, teniendo una actividad clara y campos de intervención bien balizados.

Esta presentación del trabajo tiene la ventaja de poner en evidencia, a la vez, las tareas concretas de los profesionales y el sentido de estas tareas. Se subrayan así las lógicas de producción que deberán ser tenidas en cuenta ulteriormente durante la construcción de programas de formación y en la puesta en marcha de los mismos.

Esta organización funcional se pone en práctica cuando el análisis se asienta sobre una función del trabajo, es decir, una combinatoriedad de actividades y tareas que constituyen o deberían de constituir una profesión. El método de organización es el siguiente:

- Identificar los grandes objetivos de producción perseguidos por el profesional (las grandes tareas).
- Reagrupar todas las tareas que participan en el logro de cada uno de los objetivos.
- Detallar tanto como fuese necesario el contenido de las tareas. Es decir, explicitar las secuencias de trabajo.

Así una descripción de la función de trabajo de obrero profesional de un invernadero se presenta de la siguiente manera, en ocho grandes funciones:

- Multiplicar plantas
- Guiar un cultivo
- Proteger un cultivo
- Conducir un invernadero
- Cuidar un invernadero
- Preparar una comercialización
- Preparar una expedición de un pedido
- Cuidar y sostener el utillaje

Tareas:

- Cuidar la estructura
- Cuidar los sistemas de regulación
- Cuidar los sistemas de producción de calor

Contenidos de tarea/ capacidades que moviliza:

- Localizar anomalías
- Diagnosticar las averías corrientes
- Reparar las averías sencillas

Llamar a un especialista.

Esta presentación permite no sólo identificar todo lo que hace el profesional sino también situar cada elemento de trabajo. Así, el ejemplo dado más arriba puede leerse así: para cuidar un invernadero (es decir tener un invernadero en estado de funcionamiento) es necesario cuidar los sistemas de regulación, lo que pide localizar las anomalías, diagnosticarlas averías, corrientes, etc... Está claro que el contenido de las tareas puede ser más o menos detallado para que estos contenidos no presenten equívocos. A partir de las grandes funciones de empresa: tenemos la organización analítica.

En esta forma de organización las actividades serán reagrupadas a partir de las grandes funciones de la empresa: administración, gestión, logística, producción, comercialización,

comunicación. Estas funciones pueden ser evidentemente afinadas. Así por ejemplo, las actividades de un responsable de almacén pueden ser reagrupadas según unas grandes funciones:

- Salida de las mercancías del almacén
- Determinar los criterios para el tratamiento de los pedidos
- Determinar los criterios para la entrega de mercancías
- Disponer de un sistema para los pedidos urgentes
- Disponer de un sistema para el control del nivel de reservas... etc.

Organización del almacenamiento de las mercancías y del almacén:

Indicar en el almacén los lugares de almacenamiento

- Controlar el almacenamiento
- Señalar las diferencias en relación a las previsiones de las reservas
- Señalar las rupturas de las reservas
- Señalar las faltas y los excesos en los pedidos, etc.
- Registrar el estado de las reservas

Administración en el almacén:

- Administrar las mercancías de reserva (ruptura,... etc)
- Registrar los movimientos
- Hacer el inventario
- Hacer estadísticas

2) Organización epistémica. (Complementaria de la Funcional)

Surge a partir de las disciplinas o campos técnicos, necesarios para el posterior diseño de la formación. En esta forma de organización las actividades serán reagrupadas a partir de las disciplinas o de los campos técnicos. Puede ser según el trabajo analizado:

- Comunicación escrita
- Tecnología de los materiales
- Comunicación oral
- Matemáticas
- Biología
- Electricidad
- Física
- Costura, etc...
- Dibujo

- Mecánica
- Albañilería
- Pintura
- Soldadura

Esta presentación trata de poner en evidencia los grandes campos del saber o la experiencia de la cual participa el trabajo y tiene la ventaja también de ser la antesala de la construcción de cursos de formación. La identificación de los campos técnicos concernientes para el trabajo analizado permite coger las eventuales correspondencias, de proximidad, de transferencia, etc., con otros tipos de trabajo.

3) Organización psicotécnica. (También complementaria de la primera)

El reagrupamiento de las tareas se efectúa en esta organización a partir de las capacidades psicológicas y/o físicas implicadas en las actividades. La red puede ser la siguiente:

- Capacidades cognitivas (intelectuales)
- Capacidades psicomotrices (manuales)
- Capacidades interactivas (relacionales)

Estas informaciones pueden ser clasificadas en cuatro categorías:

- A - La posición del profesional en un colectivo de trabajo
- B - Los criterios de las cualidades técnicas
- C - El tipo de utensilios
- D - Las especificidades del trabajo

Estas informaciones deben ser reagrupadas en documentos específicos de manera que no se recarguen y vuelvan difícil la descripción de los contenidos de trabajo. Sin embargo ciertas informaciones pueden, lo veremos más adelante, estar integradas en este descriptivo.

- A - Posición en un colectivo de trabajo.

Un documento que precisa la posición del profesional en un colectivo de trabajo deberá establecer:

- Con quién el profesional es llamado a trabajar

- El número y la naturaleza de las relaciones que el profesional mantiene con otros a lo largo de sus actividades, permitiendo identificar el grado de autonomía profesional y su nivel de responsabilidad.

Podremos definir diferentes **grados de autonomía** según el profesional:

- Recibe directivas o instrucciones que indican con precisión lo que debe ser realizado concretamente.
- Recibe directivas o instrucciones globales de carácter más general.
- No recibe directivas o instrucciones (no existe más que directivas, reglas, planes o procedimientos de trabajo de orden general).
- Toma las decisiones con su superior.
- Es independiente, trabaja con iniciativa propia (grados de autonomía).

Los que entran: para definir los grados de autonomía, es necesario pues, tener en cuenta las informaciones recogidas sobre los que entran (instrucciones, documentos, etc.) que son necesarios para realizar la actividad.

Nivel de responsabilidad de los que salen: para definir su nivel de responsabilidad se podrá tener en cuenta los que salen (instrucciones, documentos, etc.) que será necesario administrar a otros a fin de que realicen las actividades que le son adjudicadas. La puesta en forma de las informaciones procederá a revestir un carácter general que será suficiente en ciertos casos o deberá ser más preciso teniendo en cuenta todas las tareas que implican una relación funcional con el prójimo. Se escogerá la mejor fórmula en función de la utilización ulterior de las informaciones. Por ejemplo: puede ser interesante precisar para cada tarea si es efectuada de forma solitaria en el caso donde hay una relación funcional con otra persona, el grado de autonomía; entonces esta información puede utilizando un código adjudicado a una tarea estar en el descriptivo de los contenidos del trabajo.

B - Los criterios de las cualidades técnicas. Un documento que precisa criterios de las cualidades técnicas o las condiciones mínimas a las cuales la tarea debería satisfacer en relación al resultado o al producto, al procedimiento o al método, al tiempo transcurrido. Un documento en el que se especifica el tipo de utensilios utilizados en el trabajo.

C - Los utensilios específicos del perfil: son los medios técnicos necesarios para el ejercicio de una actividad, instrumentos pero también los tableros, gráficos, instrumentos, manuales, etc...

Un documento que presenta lo que es específico del perfil profesional. Se reagrupará aquí lo que concierne:

1. Las condiciones de trabajo que tratará aquí sobre todo de las situaciones especiales - excepcionales- (físicas, mentales, de organización) que son particularmente importantes para la formación de colocación.

2. Los materiales específicos del perfil profesional.

3. Los riesgos específicos de la profesión.

4. Los puntos que necesitan una atención en particular.

En ciertos puntos del proceso, por ejemplo: numerosos errores son cometidos, la mayor parte de la gente tiene dificultades en efectuar ciertas operaciones. Es posible señalar sobre los descriptivos de los contenidos de trabajo para una codificación particular, las tareas o elementos de estas que son específicos de la profesión o que van a conllevar ciertas dificultades particulares.

D - Presentar la situación del estudio de cada puesto en las reuniones intermedias al principio de la reunión:

El analizador que después de cada reunión ha efectuado una elaboración de las informaciones recogidas deberá presentar al grupo la reorganización provisional que ha efectuado. Esto permite a los participantes volver a memorizar el trabajo efectuado, aportar, llegado el caso, las rectificaciones necesarias y poder inducir la nueva reunión en unas mejores condiciones.

Etapas 3: CONFIRMACIÓN

| | |
|---------------------------|---|
| OBJETIVOS | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Testificar de las informaciones recogidas durante la etapa anterior (información/confirmación), junto a una muestra de las personas del trabajo realizado o que tienen una buena experiencia. ▪ Recoger las informaciones que contemplan la descripción provisional del trabajo. ▪ Obtener informaciones nuevas que conciernen a la frecuencia, a la importancia y a la dificultad estimada de los elementos de trabajo localizados. |
| PRODUCTOS | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Un descriptivo del trabajo completo teniendo en cuenta, a partir de los parámetros de importancia, frecuencia y dificultad, las prácticas actuales de los profesionales en las empresas. ▪ Un documento sobre las características socioeconómicas de los profesionales y de las empresas concernientes. |
| MEDIOS A MOVILIZAR | <ul style="list-style-type: none"> ▪ La lista de las empresas establecidas durante la etapa de orientación. ▪ La lista de los profesionales expertos localizados durante la etapa de orientación. ▪ Las informaciones organizadas recogidas durante la etapa anterior. ▪ Fichas técnicas. |
| PARTICIPANTES | <p>*Por orden de preferencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Los profesionales en ejercicio ▪ Los superiores inmediatos en el mismo sector profesional ▪ Los jefes de empresa ▪ Los expertos <p>*Si utilizamos un formulario:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Encuestadores ▪ Personal cualificado para dar forma y tratar los cuestionarios en tratamiento informático <p>*Si utilizamos un método de consulta restringida:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Encuestadores |
| MÉTODOS DE TRABAJO | <p>*Organización:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Encuesta en las empresas ▪ Envío de los cuestionarios ▪ Recogida de los cuestionarios ▪ Tratamiento de la información <p>*Momentos críticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La selección de las personas consultadas ▪ La formulación de las consignas para responder a los cuestionarios ▪ La representatividad de la muestra consultada ▪ La elección de encuestadores ▪ El control del trabajo efectuado |
| PROCEDIMIENTOS(2) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Preparar los documentos de consulta ▪ Seleccionar a partir de la descripción provisional de las informaciones que deben ser objeto de una confirmación. ▪ Dar forma a los documentos de consulta ▪ Preparar la consulta ▪ Seleccionar el método de consulta ▪ Tratar los cuestionarios recogidos: ▪ Tratar los cuestionarios que conciernen a las condiciones del ejercicio de las actividades ▪ Reunir el grupo de seguimiento para la legitimación de los resultados |

Tabla A.3: Instrumento RACINE-CIBB. Elaboración propia.

(2) Los procedimientos se desarrollan en base a los siguientes aspectos.

a) La consulta a los practicantes o expertos para la etapa de confirmación puede, según los casos, efectuarse de diversas maneras. Podremos o bien consultar un número restringido de personas cualificadas, o bien someter a una muestra más o menos ampliada y profesional un cuestionario formalizado.

b) Preparar los documentos de consulta

c) Seleccionar, a partir de la descripción provisional, las informaciones que deben ser el objeto de una confirmación.

d) La información obtenida durante la etapa de la descripción provisional del trabajo ha sido producida por un grupo de personas relativamente restringido. Esta información debe ser verificada y validada por un número más amplio de profesionales. Esta información abarcará también la lista de actividades y la lista de los utensilios, condiciones.. etc.

Para tener una buena comprensión del trabajo analizado y a fin de poder construir los programas de formación necesitamos informaciones que permitan seleccionar las actividades que serán seleccionadas prioritariamente para estos programas. Utilizaremos tres criterios para definir estas prioridades:

- La frecuencia
- La importancia
- La dificultad

e) Dar forma a los documentos de consulta.

El objeto de la consulta es doble:

- Verificar que las informaciones, que son de dos tipos (las actividades y las condiciones de ejercicio de estas actividades) son correctas y completas
- Recoger nuevas informaciones a fin de definir las prioridades de formación.

f) Preparar la consulta. Seleccionar las empresas en donde serán elegidas las personas consultadas.

g) Seleccionar las personas consultadas.

h) Seleccionar el método de consulta.

i) Seleccionar a los encuestadores.

j) Tratar los cuestionarios recogidos:

- Tratar los cuestionarios que conciernen a las actividades,
- Tratar las informaciones que conciernen a las condiciones del ejercicio de las tareas.

k) Reunir el grupo de seguimiento de legitimación para la legitimación de los resultados.

Etapa 4: ESTUDIO PROSPECTIVO

| | |
|-------------------------------|--|
| OBJETIVOS | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar los cambios futuros que son previsibles en el trabajo objeto de análisis, tanto en su contenido como en sus condiciones. |
| PRODUCTOS | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Una lista de los cambios más probables que conciernen el trabajo en su globalidad. ▪ Una lista de los cambios más probables que conciernen a los contenidos del trabajo. |
| MEDIOS A MOVILIZAR | <p>Medios técnicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Una guía de entrevista. ▪ Fichas técnicas. ▪ Los datos recogidos en las etapas 1, 2, 3. ▪ Los estudios y documentos prospectivos existentes. |
| PARTICIPANTES | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Expertos de ramas profesionales. ▪ Expertos de empresas. ▪ Expertos de centros de información. ▪ Expertos de centros de tecnologías. ▪ Expertos de grupos profesionales. ▪ Expertos de gabinetes de consultas. ▪ Expertos de universidades y centros de investigación. ▪ Expertos de administraciones y ministerios. |
| MÉTODOS DE TRABAJO | <p>*Organización:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Investigación documental sobre el sector profesional en estudio. ▪ Los otros sectores próximos desde el punto de vista tecnológico. ▪ Las profesiones que están en un estadio más avanzado de desarrollo. ▪ Los datos internacionales y entrevistas de los expertos. <p>*Momentos críticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Selección de los expertos. ▪ Selección de los factores a tener en cuenta en un estudio prospectivo. |
| PROCEDIMIENTOS (3) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Determinar los factores que influyen en el trabajo analizado. ▪ Investigar el conjunto de factores que podrían tener una influencia en el trabajo. ▪ Seleccionar los factores que tienen una fuerte probabilidad de aparición. ▪ Seleccionar los expertos para consultar. ▪ Seleccionar los mejores interlocutores. ▪ Preparar un cuestionario: una guía de conversación. ▪ Construir una guía de conversación que marque las evoluciones y la descripción del trabajo. <p>Recoger los datos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fijar citas con los expertos. ▪ Enviar cartas de información. ▪ Efectuar las entrevistas. ▪ Tratar los datos. ▪ Redactar el informe final. ▪ Informar al grupo de seguimiento y legitimar los resultados de la etapa. |

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Determinar los factores que influyen en el trabajo analizado. |
|--|---|

Tabla A.4: Instrumento RACINE-CIBB. Elaboración propia.

(3) Los procedimientos se desarrollan en base a los siguientes aspectos:

a) Determinar los factores que influyen en el trabajo analizado.

- Investigar el conjunto de factores que podrían tener una influencia en el trabajo
- Seleccionar los factores que tiene una fuerte probabilidad de aparición.
- Seleccionar los expertos para consultar.
- Seleccionar los mejores interlocutores.
- Preparar un cuestionario: una guía de conversación.
- Construir una guía de conversación que marque las evoluciones y la descripción del trabajo.

b) Recoger los datos

- Fijar citas con los expertos.
- Enviar cartas de información.
- Efectuar las entrevistas.
- Tratar los datos.
- Redactar el informe final.
- Informar al grupo de seguimiento y legitimación los resultados de la etapa.
- Determinar los factores que influyen en el trabajo analizado.
- Investigar el conjunto de factores que podrían tener una influencia en el trabajo analizado.

Es necesario censar cuáles son los factores que pueden tener una influencia en el trabajo. Pueden estar directamente ligados al mundo del trabajo y de la producción o ser más generales relacionados con la evolución social y cultural. No es posible contentarse con factores generales tales como la técnica, la legislación, la cultura,... etc. que influyen evidentemente en toda la actividad humana.

Es necesario ser más precisos y concretos en la identificación: *¿Cómo obtener las informaciones requeridas?* Podemos utilizar la investigación documental (revistas especializadas), los estudios existentes, tener entrevistas con expertos o visitar las empresas más en punta.

La información puede ser obtenida en la propia rama o en una rama más avanzada o en otro país donde las evoluciones están en un estadio más avanzado.

Así los factores localizados podrían ser:

b. 1) En el campo tecnológico:

- La aparición de nuevos materiales
- Nuevos utensilios, nuevas máquinas
- Cambios de métodos de producción y de trabajo
- Nuevos procedimientos de ensamblaje
- Nuevos métodos de mantenimiento y de reparación.

b.2) En el campo socio-económico:

- Las evoluciones del comportamiento de los consumidores
- Cambios en la legislación
- Modificaciones en el medio
- Evolución en los mercados de los precios
- Los cambios organizativos
- Seleccionar los factores que tiene una fuerte probabilidad de aparición.

Entre los factores localizados preferentemente será necesario retener los que tiene una probabilidad de ejercer una influencia mayor en el trabajo durante los tres años siguientes.

Para el primer punto podemos plantear las preguntas relativas a su influencia utilizando el modelo siguiente:



Entradas: ¿Qué cambios podría introducir cada factor en relación a lo que alimenta al trabajo? Por ejemplo: nuevo material, materia primera, leyes, sistema jurídico. Por ejemplo, en el sector de la fontanería o de la calefacción, la puesta en marcha de tubos de materias plásticas y de nuevos sistemas de instalación de calefacción puede tener consecuencias en el trabajo de los fontaneros.

Explotación interna: ¿Qué cambios podría provocar cada factor en las empresas, en las propias empresas? Por ejemplo: en el sector de la fontanería o de la calefacción, las empresas hacen la prefabricación, en consecuencia, el fontanero no efectúa en el campo de trabajo más que ensamblajes.

Salidas: ¿Qué cambios podría producir cada factor en lo que producen las empresas? Por ejemplo: el envejecimiento de la población y la baja de natalidad pueden tener influencias en el comportamiento de los consumidores, así pues en los productos demandados.

Es necesario centrarse en aquellos factores capaces de incorporar cambios en los tres años siguientes. Esta selección de factores puede ser hecha con la ayuda de expertos durante las entrevistas, o bien, a través de investigaciones documentales. No serán tomados en consideración, en la guía de entrevista, más que los factores cuya influencia aparece como que tiene más fuertes tasas de previsibilidad, puesto que necesitamos recoger una información que sea a la vez concreta y que pueda ser utilizada en un programa de formación.

c)- Seleccionar los expertos de consulta

c. 1) Identificar los expertos en los factores seleccionados

Es necesario en esta fase establecer una lista de interlocutores posibles. Estos interlocutores deben:

- Conocer la rama y el trabajo que es analizado
- Ser expertos en uno o varios tipos de evoluciones seleccionadas
- Ser capaces de demostrar su conocimiento precisando las evoluciones concretas que conciernen al trabajo.

Para cada una de estas evoluciones seleccionada es necesario hacer una llamada, por lo menos, a dos expertos. Es seguro que ciertos interlocutores sean expertos en varios tipos de evoluciones ya mencionadas. Los expertos deben ser escogidos en diferentes instituciones. Por ejemplo:

| | |
|---|---------------|
| Agencias de orientación o asesoramiento | Ramas |
| Centros de información | Empresas |
| Institutos de investigación | Universidades |
| Departamentos ministeriales | |

En general, la calidad de la información recogida aumenta en función del número de organizaciones implicadas.

c.2) Seleccionar los mejores interlocutores

Los interlocutores alistados deben ser seleccionados sobre los criterios ya mencionados. Los que mejor respondan a estos criterios (como mínimo una persona por cada tipo de evolución) serán invitados a participar en la investigación. Los interlocutores que queden formarán parte de una lista de suplentes.

La selección de los expertos es un punto crítico que determina los resultados finales.

d)- Producir un cuestionario o una guía de conversación

Construir una guía de conversación que dé las evoluciones y la descripción del trabajo. La guía de conversación está constituida por la descripción del trabajo y la lista de los factores seleccionados.

La pregunta que se plantea es la siguiente: ¿Cuáles son los efectos de cada uno de los factores en el trabajo objeto de análisis tanto en las actividades como en las condiciones de ejercicio del mismo?

Para determinar los cambios más probables podemos utilizar la red siguiente:

d. 1) En lo que concierne a la profesión, a la propia profesión:

- ¿Cuáles son las probabilidades de ver desaparecer en plazo de cero a tres años?
- ¿Cuáles son las probabilidades aumento de demanda en lo que concierne a esta profesión?

d.2) En lo que concierne a ciertos elementos de la descripción del trabajo:

- ¿Cuáles son las tareas cuya importancia aumenta?
- ¿Cuáles son las tareas cuya importancia disminuye?
- ¿Cuáles son las tareas que son añadidas al perfil?
- ¿Cuáles son las tareas que desaparecen del perfil?
- ¿Cuáles son los cambios previsibles en los utensilios?
- ¿Cuáles serán los cambios en los métodos de producción o de trabajo en los procedimientos?
- ¿Cuáles serán los cambios en las condiciones de trabajo?, ¿en la organización del trabajo?
- ¿Cuáles serán los cambios en los materiales de producción?

Etapa 5 DESCRIPCIÓN OPERACIONAL DEL TRABAJO

| | |
|-------------------------------|---|
| OBJETIVOS | <ul style="list-style-type: none"> La descripción completa del trabajo organizado en función de las utilidades posteriores previstas |
| PRODUCTOS | <ul style="list-style-type: none"> Una síntesis operativa de las etapas anteriores Informes específicos |
| MEDIOS A MOVILIZAR | <p>Medios técnicos</p> <ul style="list-style-type: none"> Los resultados de las etapas anteriores Las expectativas de otros usuarios potenciales Las fichas técnicas |
| PARTICIPANTES | <ul style="list-style-type: none"> El jefe de proyecto El redactor (jefe del proyecto, coordinador, responsable del estudio) Un lector responsable del feedback |
| MÉTODOS DE TRABAJO | <p>* Organización:</p> <ul style="list-style-type: none"> Trabajo de síntesis Redacción <p>* Momentos críticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Elección del redactor Elección del lector Selección de la información |
| PROCEDIMIENTOS (4) | <ul style="list-style-type: none"> Definir la realización de la etapa 5 Escoger el sistema de feedback interno Reunir la información necesaria Redactar los informes: la síntesis operativa y los informes específicos |

Tabla A.5: Instrumento RACINE-CIBB. Elaboración propia.

(4) Los procedimientos se desarrollan en base a los siguientes aspectos:

a)- Definir la realización de la Etapa 5:

a. 1) Escoger las personas encargadas de la realización

La realización de los documentos de la etapa cinco supone que sean necesariamente tomados en cuenta tres niveles en el trabajo a efectuar:

- Un primer nivel es el de la responsabilidad de los productos finales (los informes que serán entregados a los usuarios y difundidos al exterior)
- Un segundo nivel es el de la redacción propiamente dicha de los informes
- Un tercer nivel es el del control de la legibilidad y univocidad de los informes.

Así pues es importante escoger con cuidado las personas que serán encargadas de las tareas en estos tres niveles. Ya que está claro que la responsabilidad de los productos recae en el jefe del proyecto, es decir, es quien va a controlar los resultados de los análisis del

trabajo. Él es quien va a evaluar las expectativas, las posturas explícitas e implícitas que se sobreentienden a la demanda. Es también el que podrá definir el orden de realización de los informes en función de las urgencias y de los potenciales utilizadores. Tendrá a su cargo los elementos precedentes, la definición de los cuadernos de competencias de los informadores, así como la programación de la realización.

En lo que concierne al trabajo de la redacción, sería deseable que fuera efectuado por el jefe del proyecto. Si tuviese dificultades por desconocimiento de determinados "tecnicismos" se asesoraría con miembros del equipo de profesionales.

Es importante escoger como redactores personas que estén en condiciones de adaptarse a los contenidos de las etapas precedentes. Estos pueden ser, en primer lugar, el o los animadores movilizados durante la etapa 2 o 4; en segundo lugar, las personas que han sido implicadas en una de las etapas (1-2-3-4); en último lugar, las personas que tienen un buen conocimiento en el campo profesional objeto de análisis y de las competencias relacionales.

Conviene subrayar que el jefe del proyecto debe coordinar cada momento y transmitir las informaciones necesarias.

En lo que concierne al control de la redacción de los informes, es importante designar una o dos personas que fácilmente accesibles (próximas y disponibles) que leerán los informes bajo la forma de los documentos de trabajo. La misión del lector es de testificar sobre el mismo la legibilidad y la univocidad de los informes y de indicar al redactor de los informes las correcciones necesarias sobre los puntos que él estime.

Está claro que esta fase del control de calidad relacional de los informes debe efectuarse de forma interna, realizando las correcciones antes de someterlas a un evaluación externa que sería negativa y prematura pues estaría fundada sobre insuficiencias a menudo presentes al final de una primera redacción. El jefe de proyecto o un participante en el proyecto, además del redactor, podrían por supuesto jugar este papel pero es preferible, cuando esto sea posible, escoger personas que no hayan estado implicadas en las fases precedentes; así pues estarán distanciadas en relación al contenido pero que están ligadas al equipo encargado del análisis de manera que se mantenga el carácter interno de su evaluación.

b)- Escoger el sistema de *feedback* interno.

La evaluación cualitativa de los informes antes de su difusión externa es, como lo hemos dicho precedentemente, una necesidad. Conviene pues utilizar un sistema de feed-back interno.

Según la naturaleza del informe, el volumen y la forma de información tratada es posible utilizar varios sistemas. Estos pueden ser un simple cuadro o una síntesis breve tipo nota, o bien, preguntar al redactor y corregir oralmente. Cuando los documentos revisten una cierta importancia requieren varias fases redaccionales. Puede parecer interesante efectuar la relectura progresivamente en función de la producción de las diferentes partes de los informes. Sin embargo la experiencia muestra que es mejor efectuar la relectura de los documentos globales en la medida en que ciertos puntos oscuros en una parte del informe, pueden esclarecerse a la vista del documento global.

La experiencia demuestra que el sistema de feedback consiste en:

- Devolver al relector como documento de trabajo el informe global en su forma más elaborada, lo que significa un texto claro, dactilografiado y si fuera posible sin sobrecarga de errores.
- Precisar al relector los puntos a resaltar para la relectura.
- Pedir al relector que haga anotaciones en los puntos que son problemáticos.
- Proponer cada vez las rectificaciones concretas que le parecen necesarias.

c)- Reunir las informaciones necesarias.

c. 1) Reunir los resultados de las etapas anteriores.

Se trata de realizar una clasificación entre el conjunto de las informaciones recogidas durante las etapas precedentes para conservar sólo las informaciones pertinentes utilizables en los informes. Una parte de estas informaciones ya se han redactado en el descriptivo confirmado del trabajo (fin de la etapa 3), la lista de los cambios más probables que conciernen al trabajo en su globalidad (fin de la etapa 4), y la lista de los cambios más probables que conciernen a los contenidos del trabajo (fin de la etapa 4).

Todas las informaciones recogidas en las etapas anteriores, sobre todo las que conciernen a las condiciones de trabajo, el medio de trabajo; las tecnologías puestas en práctica que no hayan sido necesariamente tenidas en cuenta en las etapas precedentes, conviene reunirías explotando los informes de reunión o de entrevista. Es prudente más allá de este ejercicio conservar los informes para poder, llegado el momento, identificar el origen de las informaciones y conservar la memoria del trabajo efectuado.

Es útil, para facilitar las explotaciones ulteriores, agrupar las informaciones en informes distintos: descriptivo del trabajo, futuro, medio del trabajo, condiciones del trabajo...etc., que comportan cada uno dos partes: uno para los documentos finales, ya dados la forma, y otro para los documentos de trabajo.

c.2) Contrastar las expectativas de los organismos con las demás instancias de legitimación y de los utilizadores potenciales previstos.

Se trata aquí de tener una visión clara de las expectativas de los utilizadores y de explicitar con ellos la naturaleza y la forma de los productos que desean. Este punto es importante pues permite evitar el desarrollo de documentos que serían inútiles y que acarrearían un coste suplementario. Dos puntos son han de tenerse en cuenta en este nivel:

- Por una parte, el orden de importancia de los utilizadores.
- Por otra, la definición precisa de las expectativas.

En lo que concierne al orden de preferencia de los utilizadores está claro que los organismos demandantes del análisis del trabajo tienen una prioridad sobre los otros utilizadores potenciales.

Sin embargo, es importante que sean legitimados los resultados del análisis más allá de las organizaciones, es fundamental la prolongación a la práctica profesional.

En lo que concierne a los otros utilizadores potenciales conviene no solicitarles más que después de haber obtenido el acuerdo de los organismos, no se deben dar las indicaciones administradas durante la etapa de orientación. Durante esta etapa el acuerdo se hace más a menudo sobre los objetivos generales del análisis del trabajo y sobre los productos finales cuyo contenido y forma no estaban aun totalmente definidos. Se trata, pues, de partir por una parte de las necesidades metodológicas para la construcción de cursos o programas de formación cuyo análisis del trabajo es la fase preparatoria necesaria, y por otra, de la naturaleza y la cantidad de informaciones recogidas.

Se trata de definir con los organismos el número, la forma, el contenido informativo de los documentos a producir. Éstos deben estar basados sobre la eficacia y la coherencia, obtenida cara a los objetivos del análisis del trabajo; es decir, a construcción de formación de acuerdo con la realidad presente y futura del trabajo formalizado.

Esta función de consejo no presenta generalmente dificultades si el responsable del análisis controla la ingeniería de la información. Sin embargo, puede que nazcan situaciones delicadas. En efecto, un análisis del trabajo puede tener aspectos que, aunque establecidos de forma rigurosa, no convengan a los usuarios (empresas) y que éstas no deseen ver figurar en los informes y todavía menos difundirlos. Esta contestación de los resultados puede ir a veces hasta una puesta en tela de juicio de los procedimientos y las fuentes de información. En este caso conviene tener en cuenta estas reservas y proceder a las verificaciones complementarias

necesarias. Si los aspectos contestados son exactos, es necesario situar entonces el problema no sobre un plan de naturaleza de las informaciones sino en razones evidentes de deontología. Los organismos deben decidir las informaciones, siendo éste un punto crítico. Está claro que la difusión o la explotación parcial de las informaciones puede plantear la cuestión de la validez de la construcción de las formaciones. Es, en este caso, necesario advertir a los usuarios sobre los riesgos que se corren y, llegado el caso, plantear la cuestión de la reestructuración de roles profesionales para un trabajo.

Estas situaciones límite son felizmente escasas y pueden ser, por otra parte, previstas durante la etapa de orientación cuando se presentaron la metodología y los objetivos del análisis del trabajo. No pueden, sin embargo, ser siempre evitadas cuando la demanda de análisis de trabajo y definición de las formaciones participa de una voluntad de posición social de una profesión. Por ejemplo: una petición de análisis de una profesión paramédica cuyos representantes desean una mejor valorización a través de una elevación del nivel de formación. El análisis pedido ha revelado que esta profesión, sin estar condenada, debería en un futuro reestructurarse incorporando una elevación del nivel de tecnología para los profesionales futuros, pero con una desaparición probable de una gran parte de los profesionales actuales. La previsión de una disminución importante del número de profesionales entraría en contradicción con la ambición de un reconocimiento sobre todo en relación al cuerpo médica y sería problemático debido a la incertidumbre que provoca la evolución previsible de la profesión. La eliminación de estas distancias de legitimación da una validez reconocida a las formaciones que los profesionales desean crear. Si no se logran acuerdos estas situaciones tienen por efecto la suspensión de la continuación del trabajo y una difusión de los resultados entre los propios profesionales.

En definitiva los intercambios con los coordinadores deben permitir conocer el número y la naturaleza de los informes a redactar, los límites eventuales de la explotación y de la difusión de las informaciones (qué informaciones, a quien, para que fines, sobre qué condiciones...etc.).

En lo que concierne a las instancias de legitimación será necesario informarse de las reglas que habrá que respetar en los contenidos, la forma y el volumen de los informes para que las peticiones puedan ser examinadas. Estas situaciones son muy diferentes según las instancias implicadas. Caso de que los organismos hayan dado su permiso para una explotación y una difusión amplias a otros utilizadores, convendrá también examinar con

estos utilizadores la naturaleza de sus intereses y la conformidad de estas expectativas con las indicaciones administradas por los organismos.

d)- Redactar los informes: la síntesis operacional y los informes específicos.

d. 1) Precisar la manera de realizar el contenido y la forma de cada informe.

A partir de la explicitación de las perspectivas de los organismos y diversos utilizadores, conviene establecer un cuaderno de tareas para cada informe a producir. Esto es completamente necesario: la persona que redacte no ha de haber estado implicada en los intercambios con los coordinadores. Es a partir del cuaderno de las tareas como se podrá establecer un plan de realización que integra los plazos así como la logística necesaria para la producción de los informes.

d.2) Redactar los informes en orden de urgencia.

Es importante aquí respetar el orden de urgencia en la redacción. Urgencia definida por los organismos. La redacción propiamente dicha requiere las cualidades habituales necesarias de un redactor: legibilidad, precisión en la corrección del lenguaje, claridad en la exposición. A menudo es útil utilizar todas las posibilidades de grafismo y de la ilustración.

d.3) Hacer releer los informes y corregirlos si fuese necesario.

Aplicar el procedimiento de feedback interno o externo.

d.4) Devolver los informes a los utilizadores.

Es importante cuando los informes son entregados a los utilizadores asegurarse de la buena recepción, es decir, no solamente que los utilizadores los hayan recibido sino que estos informes correspondan a lo que era esperado.

En la medida en que los informes entregados son destinados a ser utilizados para construir programas de formación es conveniente dar, durante la entrega de los informes, las indicaciones necesarias para una buena utilización.

Etapa 6: LEGITIMACIÓN

| | |
|---------------------------|--|
| OBJETIVOS | <ul style="list-style-type: none"> Comunicar a los diferentes miembros y autoridades implicadas los resultados del análisis. Obtener un reconocimiento oficial de estos resultados. |
| PRODUCTOS | <ul style="list-style-type: none"> Una descripción definitiva del trabajo que servirá de base para la construcción de las formaciones. |
| MEDIOS A MOVILIZAR | <ul style="list-style-type: none"> Medios técnicos: Un documento final que represente los resultados a legitimar. La referencia y localización de las instancias de legitimación contactadas durante la etapa de orientación. Fichas técnicas. |
| PARTICIPANTES | <ul style="list-style-type: none"> Las organizaciones representativas del sector profesional. Los miembros sociales. Las instancias administrativas. |
| MÉTODOS DE TRABAJO | <p>*Organización:</p> <ul style="list-style-type: none"> Consulta del grupo de seguimiento y de legitimaciones si existe. Comisión de legitimación. Consulta de cada autoridad. <p>*Momentos críticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Toma en consideración de las eventuales divergencias de intereses entre las diferentes instancias contactadas. Particularidad de otros puntos de vista no vinculados a instituciones. |
| PROCEDIMIENTOS (5) | <ul style="list-style-type: none"> Precisar el tipo de legitimación necesaria. Consultar a las organizaciones. Escoger los resultados que serán sometidos a la legitimación. Identificar precisamente qué instituciones y qué personas serán solicitadas. Hacer una lista de las instituciones implicadas a partir de las informaciones obtenidas durante las etapas precedentes. Asegurarse de que esta lista está bien completa. Identificar los contactos en cada institución y las modalidades de solicitud. Elaborar un informe de síntesis del trabajo realizado. Redactar una presentación sintética del análisis realizado, los objetivos y la metodología general. Presentar los resultados en un informe estructurado. Redactar una carta personalizada que indique con precisión lo que se espera del comunicante y las modalidades de respuesta. Enviar el informe y asegurarse de su recepción. Recoger las reacciones de los comunicantes. Recibir las anotaciones, críticas y sugerencias. Operar las rectificaciones necesarias. Recoger el acuerdo formal de cada participante. |

Tabla A.6: Instrumento RACINE-CIBB. Elaboración propia.

(5) Los procedimientos se desarrollan en base a los siguientes aspectos:

a) Precisar el tipo de legitimación necesaria en función de los deseos de las organizaciones, de la naturaleza de los resultados, del uso posterior de estos resultados:

a.1). Consultar a las organizaciones.

Legitimar consiste en hacer reconocer de manera oficial la pertinencia de los resultados del análisis, tanto en lo que tienen de nuevo como en lo que confirman lo antiguo.

Es necesario pues, someter los resultados a las instancias representativas correspondientes habilitadas para pronunciarse. Durante la realización del análisis del trabajo, la recogida de las informaciones, tanto sobre los contenidos del trabajo como sobre el medio, ha permitido, teniendo en cuenta los diferentes aspectos de la realidad profesional, identificar los factores reunidos.

Ya durante la etapa de orientación había sido efectuada una primera localización de las instancias posibles de legitimación. Para que el análisis se beneficie de un pleno reconocimiento conviene implicar todos estos factores directamente o en sus instancias representativas.

En la fase de legitimación, sin embargo, antes de poner en marcha la etapa de legitimación es prudente consultar a las organizaciones puesto que éstas poseen, generalmente, un buen conocimiento de los trabajos realizados anteriormente y una apreciación de las posturas sociales e institucionales que se plantean alrededor del trabajo analizado; posturas que pueden, a veces, interferir durante la fase de legitimación. Las organizaciones podrán entonces, no solamente indicar lo que les parece debe ser legitimado, sino también dar informaciones precisas en cuanto a las instancias que pueden ser efectivamente contactadas para la legitimación.

Esta consulta de las organizaciones es tanto o más necesaria cuando ellas mismas forman parte de las instancias legitimantes.

a.2). Escoger los resultados que serán sometidos a la legitimación.

La elección de los resultados a legitimar será efectuada a partir de las indicaciones administradas por las organizaciones y en base a la utilización ulterior prevista de los resultados.

b)- Identificar precisamente qué instituciones y qué personas serán solicitadas

b.1). Hacer una lista de las instituciones implicadas a partir de las informaciones obtenidas durante las etapas precedentes.

Se trata aquí de establecer una lista precisa de las instituciones que se desea asociar a la legitimación. Será necesario para establecer esta lista tener en cuenta a la vez informaciones recogidas en las etapas precedentes e indicaciones suministradas por las organizaciones.

b.2) Asegurarse de que esta lista está bien completa.

Es prudente para prevenir contestaciones ulteriores asegurarse que esta lista no ha omitido instituciones importantes. Para hacer esto será necesario presentar esta lista a expertos que conozcan bien el sector profesional y el panorama institucional.

b.3) Identificar los contactos en cada institución y las modalidades de solicitud.

Esta fase es esencial para poder escoger concretamente las instituciones. Así pues, es necesario obtener para cada institución el nombre de la persona cualificada para tomar una posición. Este tipo de información puede ser generalmente obtenido con los coordinadores o con los expertos. Sin embargo podemos, en ciertos casos donde estemos obligados, preguntar directamente a la institución la persona que debe ser contactada. Es necesario al mismo tiempo y para cada institución obtener precisiones sobre los procedimientos de llamada. En efecto, según las instituciones:

- Las demandas deberán ser más o menos formalizadas.
- Los documentos propuestos deberán revestir ciertas formas.
- Los circuitos oficiales y jerárquicos de transmisión de documentos deberán ser respetados.

c)- Elaborar un informe de síntesis del trabajo realizado.

c.1) Redactar una presentación sintética del análisis realizado, los objetivos y la metodología general.

Se trata aquí de producir un documento que permita a las personas contactadas comprender las finalidades del análisis cuyos resultados se le puede legitimar, todos o parte de ellos. Este documento puede haber sido elaborado durante la etapa de orientación. Si tal no fuera el caso, sería necesario redactar un documento específico.

c.2) Presentar los resultados en un informe estructurado.

Aquí el objetivo es permitir a las personas consultadas entender fácilmente las informaciones; los documentos que figuran en el informe pueden ser los informes terminales (descripción operacional del trabajo), pero también documentos sintéticos específicos que habrán sido redactados para esta etapa de legitimación teniendo en cuenta, en particular, las exigencias formales de ciertas instancias de legitimación.

c.3) Redactar una carta personalizada que indique con precisión lo que se espera del comunicante y las modalidades de respuesta.

Conviene en esta carta, dirigida personalmente al practicante, subrayar hasta qué punto la legitimación de los resultados es importante puesto que estos resultados legitimados constituirán la fase de construcción de programas de formación que comprometerán a un mismo tiempo, el futuro de las personas y el sector profesional.

También convendrá subrayar hasta qué punto la participación del comunicante o su sustituto es esencial para la validez de la legitimación. Precisar al comunicante de qué manera, en qué plazo, debe realizar su estudio.

La experiencia muestra que teniendo en cuenta la investigación con un carácter oficial de la legitimación dos únicas posibilidades de respuesta pueden ser propuestas:

- La comunicación escrita al jefe del proyecto de las apreciaciones, fijando una fecha límite para esta comunicación.
- La comunicación de las apreciaciones durante una reunión de síntesis en la que participe el conjunto del grupo de la comisión de legitimación.

Las comunicaciones escritas serán transmitidas a los participantes en esa reunión. Comunicar en un anexo de la carta la lista de las instituciones y de las personas que forman parte del grupo o de la comisión de legitimación.

c.4) Enviar el informe y asegurarse de su recepción.

Está muy lejos de ser inútil asegurarse de la buena recepción del informe para remediar las pérdidas eventuales y establecer, de paso, un contacto con el comunicante para precisar los puntos del acuerdo para recordar los plazos y las modalidades de respuesta, y para recoger, llegado el caso, sus apreciaciones.

d)- Recoger las reacciones de los comunicantes.

d.1) Recibir las anotaciones, críticas y sugerencias.

Es importante a medida que se reciben las respuestas examinar su cantidad. Es también útil, en caso de dudas o reticencias sobre tal o cual punto, pedir al comunicante una explicitación de su posición. Esto permite saber si la reticencia está ligada a cuestiones de fondo: si se refiere a la validez de los resultados o a algo que pueda afectarla, o a cuestiones de forma.

La experiencia demuestra que un intercambio con el comunicante permite, por término medio, rectificaciones que no ponen en tela de juicio el análisis, y que surgen también posiciones negativas. Esta explicitación se hace de manera individual, cuando la apreciación de los resultados ha sido comunicada por escrito, o en el marco de una reunión de síntesis del grupo o de la comisión de legitimación.

d.2) Operar las rectificaciones necesarias.

En la etapa de legitimación no puede cuestionarse y modificar el fondo de los resultados salvo en aquellas modificaciones demandadas que estén objetivamente fundadas y que recojan el sentimiento de conjunto de los participantes del grupo o de la comisión de legitimación.

Si se trata de rectificación de forma conviene antes de efectuarlas obtener la adhesión de la mayoría del grupo de legitimación. Si no existiera ese acuerdo en cuanto al cambio de forma o su puesta en tela de juicio, es preferible conservar los documentos en el estado original.

d.3) Recoger el acuerdo formal de cada participante.

Esta fase es esencial puesto que la legitimación no será realidad más que a través de este acuerdo formal. Así pues, es positivo que siempre que esto sea posible, se obtenga de cada participante una carta escrita en la que dé su acuerdo, o hacerlas firmar durante las reuniones de síntesis un informe sobre lo dicho en la sesión.

